

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL
CURSO 2020/2021



TRABAJO FIN DE GRADO:

Programa para la prevención temprana de dificultades lectoras desde la lectura emergente en la escuela y la familia

Alumna: Lucía M^a Alcántara López

Tutor: Daniel González Manjón

Departamento: Departamento de Psicología

CONVOCATORIA DE JUNIO 2021

ÍNDICE

RESUMEN.....	1
ABSTRACT	2
1. INTRODUCCIÓN	3
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	4
2.1. La dislexia evolutiva: definición y concepto	4
2.2. El paradigma de la lectura emergente	7
2.3. La dislexia en la etapa de Educación Infantil	9
2.4. Detección y prevención de la dislexia en la etapa de Educación Infantil	11
3. CONTEXTO	13
4. OBJETIVOS	14
5. PLAN DE TRABAJO	15
6. EVALUACIÓN INICIAL.....	16
7. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL ALUMNADO	17
7.1. Objetivos.....	17
7.2. Contenidos	17
7.3. Metodología.....	18
7.4. Recursos.....	18
7.5. Organización didáctica	18
7.6. Actividades.....	21
8. TALLER DE ORIENTACIÓN A FAMILIAS	37
8.1. Objetivos.....	37
8.2. Actuaciones.....	37
8.3. Metodología.....	39
8.4. Propuesta de actividades para casa	39
9. EVALUACIÓN CONTINUA Y FINAL.....	48
10. CONCLUSIONES	49
11. REFERENCIAS.....	50
12. ANEXOS	54

RESUMEN

La lectura es uno de los aprendizajes básicos en la sociedad actual, de manera que las dificultades del aprendizaje lector, y entre ellas la dislexia, constituyen uno de los principales factores de fracaso escolar en la educación básica. Aunque su reconocimiento está lejos aún del que reciben otros trastornos del desarrollo, estas dificultades no solo afectan al rendimiento académico, sino al conjunto del desarrollo personal.

Tradicionalmente, estas dificultades se consideraron problema “escolar”, de modo que durante años fueron algo ajeno a la Educación Infantil, pero la investigación de las últimas décadas ha puesto de manifiesto que sus raíces se hunden en la primera infancia. En el caso concreto de la dislexia, al tratarse de un trastorno del neurodesarrollo, parece evidente que debe encontrarse presente desde los primeros años de vida.

En la actualidad sabemos que los problemas de lectura no son el núcleo de la dislexia, sino la consecuencia de déficits significativos en ciertos procesos fonológicos de base, que ya están presentes en la etapa infantil y que interactúan con otros procesos y habilidades de lectura emergente no exclusivos de la dislexia, pero que juegan un papel clave en el aprendizaje lector de cualquier alumno o alumna.

Tras revisar la bibliografía sobre estos factores de riesgo y algunos de los trabajos ya realizados con la finalidad de prevenir las dificultades lectoras mediante su estimulación temprana, se ha elaborado un programa de prevención de futuras dificultades del aprendizaje lector, dirigido a un grupo de 4 años, para ser impartido por la tutora del grupo en situaciones ordinarias.

Para evaluar su eficacia de forma controlada, el programa se ha elaborado con una duración limitada y especificando las actividades en sesiones con una programación detallada, diseñando un sistema de evaluación pretest-postest de los factores de riesgo sobre los que se pretende incidir.

Palabras clave

Educación Infantil, dificultades de aprendizaje, dislexia, procesos fonológicos, lectura emergente, prevención.

ABSTRACT

Reading is one of the basic learning skills in today's society, so that difficulties in learning to read, including dyslexia, are one of the main factors of school failure in basic education. Although their recognition is still far from that of other developmental disorders, these difficulties not only affect academic performance, but also personal development as a whole.

Traditionally, these difficulties were considered a "school" problem, so that for years they were something alien to early childhood education, but research in recent decades has shown that their roots sink in the first years of life. In the specific case of dyslexia, being a neurodevelopmental disorder, it seems clear that it must be present from the first years of life.

We now know that reading problems are not the core of dyslexia, but the consequence of significant deficits in certain basic phonological processes, which are already present in infancy and which interact with other emergent reading processes and skills not exclusive to dyslexia, but which play a key role in the reading learning of any student.

After reviewing the literature on these risk factors and some of the work already done with the aim of preventing reading difficulties through early stimulation, we have developed a program to prevent future difficulties in learning to read, aimed at a group of 4 years old, to be taught by the tutor of the group in ordinary situations.

In order to evaluate its effectiveness in a controlled way, the program has been elaborated with a limited duration and specifying the activities in sessions with a detailed schedule, designing a pretest-posttest evaluation system of the risk factors on which it is intended to have an impact.

Key words

Early Childhood Education, learning difficulties, dyslexia, phonological processes, emergent reading, prevention.

1. INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta que la educación es un derecho fundamental (UNESCO, 2005), que permite a los menores desarrollarse plenamente, es indispensable hacer todo lo posible para eliminar cualquier tipo de barrera que pueda atentar contra la misma. Por este motivo, entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 se encuentra garantizar una educación *inclusiva, de calidad y equitativa*, en la que se promuevan oportunidades de aprendizaje para todos. Un objetivo que, como docentes, exige de nosotros un verdadero compromiso con la igualdad de oportunidades y el acceso universal al aprendizaje.

En ese contexto, el acceso a la lectura constituye un elemento fundamental, pues, incluso en el mundo tecnológico actual, la lectura es el principal medio de acceso a la cultura, la información e, incluso, el ocio. El acceso de todos y todas a la lectura es una de las metas irrenunciables de la educación básica.

Existe, sin embargo, un amplio colectivo de personas que, pese a tener acceso a la escolarización desde edades tempranas, se ve privado del mismo. Según revelan los sucesivos informes PISA, hasta un 30% del alumnado de 15 años no alcanza niveles de lectura funcional en nuestro país y, entre ellos, los alumnos y las alumnas con dislexia constituyen uno de los grupos más desfavorecidos.

Ante estos datos, como madre de un hijo con dislexia, surgen muchas cuestiones: ¿Dónde queda el derecho a la educación de los menores que presentan dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura?, ¿es la dislexia un trastorno frente al que no hay nada que hacer desde la escuela?, ¿refleja ese fracaso la falta de formación del profesorado en las necesidades de este alumnado...?

Aunque no parece ser una cuestión prioritaria en la formación de los futuros docentes de Educación Infantil, a lo largo de estos años en algunas de las materias del Grado he tenido la oportunidad de dar respuesta a algunas de estas cuestiones, entendiendo que la dislexia es un trastorno que condiciona el proceso de aprendizaje de la lectura, pero no lo determina, pues este aprendizaje también depende de la experiencia educativa de los niños y niñas en la escuela, en su hogar y en su medio social. Una experiencia que no empieza en la etapa Primaria, sino mucho antes.

Así, a la hora de afrontar este Trabajo de Fin de Grado, consideramos la oportunidad de profundizar en el conocimiento de la dislexia, de los procesos de lectura emergente en Infantil y de los posibles indicadores de riesgo de futuras dificultades de lectura en los mismos. También, acerca de las posibilidades de plantear intervenciones educativas de carácter preventivo para el alumnado con ese riesgo, analizando las aportaciones de la bibliografía especializada.

Partiendo del análisis de la información obtenida con ese fin, se procedió a elaborar una propuesta de intervención sobre los factores de riesgo relacionados con la aparición de posteriores dificultades de lectura. Una propuesta proactiva y preventiva aplicable en la etapa Infantil, no para evitar la dislexia que, hasta donde sabemos, es una condición biológica, sino para al menos disminuir sus efectos en el aprendizaje lector y prevenir el fracaso escolar que a menudo se asocia a esta situación y que tanto sufrimiento produce a los niños, a las niñas y a sus familias.

La dislexia no es un “problema escolar”, sino algo que afecta a la persona en su totalidad y, como conozco por mi propia experiencia, a su entorno familiar. Las dificultades son graves y empiezan pronto, generando una dinámica en la que lo escolar se convierte en el centro de la vida del menor para superarlas: dedicar cada día, desde los 6 años, varias horas en casa para tratar de cumplir las exigencias escolares, renunciar al ocio en fines de semana y vacaciones para responder a unas demandas cada vez mayores y más difíciles de atender altera profundamente su vida, su autoestima, su autoconcepto, el sueño, sus relaciones sociales...

Una intervención preventiva en la etapa Infantil no puede ser, en ningún caso, la solución de este problema, pero no cabe duda de que si fuese efectiva podría paliar, al menos, una parte de todo ese sufrimiento, dando lugar a un comienzo diferente en su origen: el fracaso temprano en el aprendizaje lector.

Para tratar de conseguir esa prevención, en esta propuesta se parte de una evaluación inicial dirigida a identificar al alumnado que presenta determinados factores de riesgo y se establecen dos líneas de intervención, una con el propio alumnado en el contexto de sus grupos de referencia, desde el enfoque de niveles de respuesta a la intervención (Rtl), y la segunda con las familias, desde la funcionalidad de la lengua y desde las actividades lúdicas y significativas, estableciendo situaciones formales e informales de aprendizaje, de acuerdo con el paradigma de la alfabetización emergente.

Si todos los niños y las niñas tienen derecho a una educación de calidad, es imposible que lo consigan sin el acceso a la lectura. Por ello, la detección temprana de factores de riesgo de dificultades lectoras y la intervención preventiva de las mismas en Educación Infantil deberían ser una práctica rutinaria en nuestros centros educativos.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. La dislexia evolutiva: definición y concepto

Desde que W.P. Morgan describió por primera vez, en The Lancet, el caso de un chico de 14 años con

“ceguera congénita para las palabras”, el concepto y la definición de lo que hoy conocemos como dislexia evolutiva o dislexia del desarrollo han cambiado enormemente (Gayán, 2001). En la actualidad, se considera el tipo más común de “dificultad específica” o “discapacidad” de aprendizaje, ya que representa hasta un 80% de las mismas (Lerner, 1989) y se le atribuye un origen neurobiológico y un carácter crónico, ya que se presenta desde la infancia, pero persiste tanto en la adolescencia como en la edad adulta, afectando a una de cada diez personas (Carreiras, 2012).

De acuerdo con las definiciones más aceptadas (Lyon et al., 2003; Rose, 2009) la dislexia afecta primariamente a las habilidades implicadas en la lectura precisa y fluida de palabras, el reconocimiento de palabras y la ortografía, como resultado de un déficit en el componente fonológico del lenguaje relativo a la conciencia fonológica, la memoria verbal y la velocidad de procesamiento del habla. Dichas dificultades se consideran independientes de la aptitud general y a menudo coexisten con dificultades en otros aspectos del lenguaje, la coordinación motriz, el cálculo mental, la concentración y la organización personal, aunque ninguna de estas condiciones es un “marcador” de dislexia ni su causa.

Se trata, por tanto, de una condición que no se reduce a las dificultades con la lectura y la escritura, sino que debe analizarse a tres niveles diferentes y, a la vez, interconectados entre sí (Alegría, 2012; Carrillo, 2012):

- El biológico, en donde encontramos una afección neurológica de base probablemente genética.
- El cognitivo, caracterizado por un déficit persistente en el procesamiento de la fonología.
- El comportamental, principalmente relacionado con las dificultades observables en las tareas de lectura y escritura.

Por lo que se refiere al primero de ellos, tal y como nos indican Shaywitz et al. (2008), la dislexia tiene una alta carga genética, con una prevalencia de entre el 23% y el 65%, referida a los padres, y del 40% en relación con los hermanos, probablemente asociada a genes situados en el brazo corto del cromosoma 6, con otros replicados en los cromosomas 1, 2, 3, 11, 15 y 18 (Rose, 2009). No obstante, el papel de la genética en la dislexia no se considera determinista, sino probabilístico, y los factores familiares y escolares contribuyen de forma decisiva a su aparición (Rose, 2009).

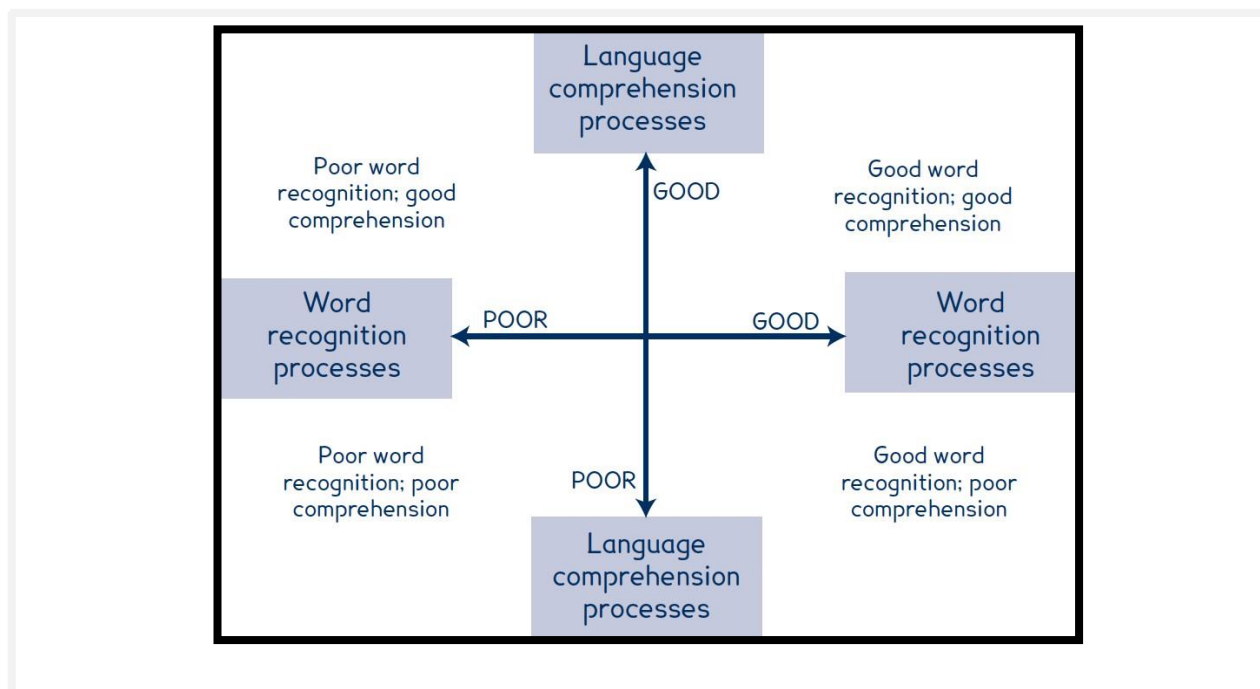
En cuanto al segundo, la teoría más aceptada en la actualidad es que el aspecto central de la dislexia sería un doble déficit en el procesamiento fonológico (en especial en la conciencia fonológica y los procesos de análisis y síntesis de fonemas) y en la velocidad de procesamiento fonológico o velocidad

de denominación (Wolff & Bowers, 1999; Snowling et al., 2020).

En el nivel comportamental, la dislexia se manifiesta principalmente por una alteración de la decodificación de las palabras escritas, en los primeros años sobre todo en lo que se refiere a la exactitud y, posteriormente, en lo que se refiere a la fluidez (Rose, 2009; Vaessen & Blomert, 2010; Defior y Serrano, 2011; Snowling et al., 2020). No así en el plano de la comprensión lectora, cuyas dificultades en la persona con dislexia serían un efecto secundario de su dificultad en la decodificación, de acuerdo con el llamado modelo simple de lectura (Gough y Tunmer, 1986), en el que la persona con dislexia se situaría en el cuadrante superior izquierdo (Figura 1).

Figura 1.

El modelo simple de lectura



Nota. El gráfico representa los principales elementos que componen el proceso lector en el modelo simple. Tomado de *Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties: an independent report* (p.40), de J. Rose, 2009, DCFS Publications.

Complementariamente, a partir de la adolescencia la dislexia puede manifestarse comportamentalmente a través de dificultades en el plano afectivo, social y conductual, derivadas de la experiencia de fracaso a la que, en determinadas condiciones, la persona tiende a verse expuesta.

Esta concepción acerca de la dislexia ha supuesto enormes cambios en lo que se refiere a su detección.

Cuando se la consideraba una dificultad “escolar” y centrada exclusivamente en las habilidades de

lectura, dicha detección solo era posible una vez que se había iniciado la enseñanza formal de la lectura y las dificultades ya se habían manifestado de forma significativa. Hoy, en cambio, la detección temprana se considera imprescindible.

Shaywitz et al. (2008), por ejemplo, subrayan que la dislexia es más que una simple puntuación en una prueba de lectura; se presenta como un déficit fonológico que se puede detectar cuando los niños deben reconocer, identificar y manipular palabras, sílabas y fonemas, así como al observar la recuperación de fonemas del léxico interno y el orden secuencial de los mismos al emitir la palabra hablada. Y en este mismo sentido se expresan Byrne et al. (2008) cuando afirman que la dificultad en el procesamiento fonológico es perfectamente detectable antes de la instrucción formal en lectura.

Todo ello ha supuesto, además, como señala Rose (2009) en su revisión sobre el tema, que en los últimos años se haya comenzado a destacar la importancia de poner en marcha estrategias de prevención tempranas, comenzando por una intervención de calidad en el contexto de la educación ordinaria, ya que esto es determinante para poner al niño o la niña disléxicos en el camino del éxito.

Para abordar esta cuestión, no obstante, es preciso detenernos un momento a examinar tanto cómo se produce el proceso de adquisición inicial de la lectura, como las formas en que la dislexia se manifiesta en la primera infancia, antes de enfrentarse el discente la enseñanza formal de la lectura.

2.2. El paradigma de la lectura emergente

Durante mucho tiempo se consideró que el aprendizaje de la lectura era un proceso que, en sus aspectos básicos, se realizaba en un corto período de tiempo, como consecuencia de la exposición a métodos formales de enseñanza, y la atención se centró en valorar la idoneidad de dichos métodos en términos más o menos absolutos. En relación al alumnado la cuestión era si estaba preparado o no (“maduro”) para beneficiarse de dichos métodos (Jiménez y Artiles, 1990). Desde finales de los setenta, sin embargo, una cantidad de investigación cada vez mayor puso de manifiesto lo erróneo de este punto de vista.

Por ejemplo, desde una perspectiva constructivista, diversas autoras mostraron que existe una “historia preescolar de la escritura” (Ferreiro y Teberosky, 1979; Fabbretti y Teberosky, 1993; Teberosky y Tolchinsky, 1995). Sus trabajos pusieron de manifiesto que, mucho antes de exponerse a métodos de lectura, los niños y las niñas expuestos a un medio alfabetizado (re)construyen el sistema de escritura gracias a las interacciones sociales en contextos significativos para ellos, adquiriendo tanto los principios funcionales del mismo como sus principios relacionales de forma gradual y progresiva.

Desde una perspectiva diferente, Frith (1989) mostró que la lectura se adquiere a través de un largo proceso, que comienza mucho antes de la enseñanza formal, en el que se pueden distinguir una primera etapa logográfica, una etapa alfabética y una etapa ortográfica. Fases que Ehri (2005) describe de modo algo diferente como pre-alfabética, parcialmente alfabética y alfabética.

Tabla 1.

Principales factores implicados en la emergencia de la lectura

Mason y Stewart (1990)	<p>1. CONCEPTOS Y FUNCIONES: Conocimientos sobre la terminología y el acto de leer, conocimiento sobre las funciones de la lectura, autopercepción del aprendizaje de la lectura, sensibilidad y estrategias del contexto para leer.</p> <p>2. CONOCIMIENTO SOBRE LAS LETRAS Y PALABRAS: Conocimiento de las letras, conocimiento del sonido de las letras, reconocimiento de las palabras, conocimiento fonológico.</p> <p>3. COMPRENSIÓN ORAL Y COMPRENSIÓN DE PALABRAS: Recontar historias, conocimientos de la narración, habilidad para definir y categorizar palabras.</p>
Whitehurst y Lonigan (1998)	<p>1. HABILIDADES OUTSIDE-IN: Conocimiento sobre las convenciones de lo escrito, contexto familiar, conocimientos narrativos, lenguaje y vocabulario.</p> <p>2. HABILIDADES INSIDE-OUT: Deletreo fonético, conocimiento de las letras, conocimiento del sonido de las letras, conocimiento fonológico, conocimiento sintáctico.</p>
Sellés (2006)	<p>1. PREDICTORES: Conocimiento fonológico, velocidad de nombrado, conocimiento alfabético.</p> <p>2. FACILITADORES: Habilidades lingüísticas, habilidades cognitivas, habilidades metalingüísticas</p>
Beltrán et al. (2006)	<p>1. PREDICTORES BIOLÓGICOS.</p> <p>2. PRECURSORES TEMPRANOS: Conocimiento fonológico, velocidad de denominación, vocabulario, repetición de frases e historias, factores sociales y ambientales.</p>

Nota. Conclusiones de varios estudios sobre el aprendizaje lector en lengua inglesa y lengua española. Tomado de *El proceso de convertirse en lector*, de González-Manjón, 2015, p.47.

Los trabajos desarrollados desde entonces han dejado claro que la adquisición de la lectura no se produce en un momento concreto, sino que se desarrolla de forma gradual y, en general, bastante desordenada, a través de múltiples experiencias y factores que interactúan entre sí, en el marco de la relación del menor con su entorno social. Lo que ha llevado a describir la adquisición inicial de la lectura como un proceso emergente (González Manjón, 2015).

Como señala este autor, el paradigma de la lectura emergente hace referencia al hecho de que la adquisición de la lectura no solo es gradual, sino que presenta continuidad con otras adquisiciones lingüísticas y cognitivas del niño, habiéndose señalado en la bibliografía diferentes factores con una incidencia más o menos relevante en ese proceso, entre los que destacan las experiencias de

contacto directo, formal e informal, con la lengua escrita en contextos sociales, que favorecen el progresivo conocimiento del sistema de escritura y el desarrollo de diferentes habilidades (Whitehurst y Lonigan, 1998; Acosta et al., 2008; Sellés et al., 2012).

Otros autores, como Mason & Stewart (1990), Carreiras (2012) o Hulme, et al. (2015), han destacado que el aprendizaje de la lectura presenta una clara continuidad con el desarrollo del lenguaje oral, ya que la escritura no es un lenguaje diferente, sino una forma de representación del lenguaje oral. Así, pues, factores como el conocimiento léxico y gramatical, la capacidad de categorización de palabras o el conocimiento de la narrativa son elementos de gran importancia en el aprendizaje lector.

En el caso de los sistemas de escritura alfabéticos, como el nuestro, se ha destacado especialmente el papel de los procesos fonológicos tanto explícitos como implícitos (Defior y Serrano, 2011). En particular, de la conciencia fonológica, habilidad de carácter metalingüístico que aparece como el mejor predictor de posibles dificultades en el aprendizaje inicial de la lectoescritura.

2.3. La dislexia en la etapa de Educación Infantil

Como puede verse, si analizamos los factores que acabamos de exponer desde la perspectiva de las características propias de la dislexia descritas con anterioridad, son muchas las variables relevantes implicadas en el proceso de emergencia de la lectura que se encuentran afectadas en esta población. Principalmente aquellas que forman el núcleo del déficit de procesamiento fonológico, como la velocidad de nombrado y la conciencia fonémica, que sabemos que tanto de forma conjunta como por separado son dos de los predictores tempranos más potentes del posterior fracaso lector (López-Escribano et al., 2014). O los procesos de percepción del habla y categorización fonológica, que afectan especialmente al aprendizaje ortográfico (Rose, 2009; Defior y Serrano, 2011).

Junto a los problemas en estos aspectos, en los últimos años se ha puesto de manifiesto que los niños y las niñas con dislexia en edades tempranas también tienen dificultades en el Aprendizaje Implícito de secuencias (Jiménez et al., 2011), lo que unido a lo anterior reduce mucho sus posibilidades de aprendizaje de las asociaciones entre sonidos y letras a través de experiencias informales.

En el resto de variables, las niñas y los niños con dislexia no tienen por qué tener dificultades específicas pero, como se ha señalado anteriormente, muchos de ellos presentan, al mismo tiempo, problemas de desarrollo lingüístico que afectan a la adquisición de vocabulario, la comprensión de estructuras gramaticales y otras variables señaladas como relevantes en el proceso de lectura emergente.

Todo ello nos lleva a concluir que la dislexia está ya presente en la etapa de Educación Infantil y actúa

interfiriendo el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura desde esas edades tan tempranas, aunque esa interferencia estará matizada en función de las experiencias familiares y escolares, así como por la transparencia del código de escritura (Defior y Serrano, 2011). Y no solo está presente, sino que se puede identificar al menos, si no su presencia, el riesgo de la misma.

Tabla 2.

Indicadores tempranos de riesgo de dificultades de lectura en la etapa de Educación Infantil

Áreas de interés	Indicadores de riesgo
Lenguaje expresivo	<p>Inicio tardío del lenguaje</p> <p>Baja velocidad en la recuperación de palabras*</p> <p>Dificultades de pronunciación</p> <p>Dificultades para distinguir palabras parecidas</p> <p>Dificultades en la discriminación de fonemas</p> <p>Dificultades en la repetición de frases e historias</p>
Habilidades metafonológicas	<p>Pobre conciencia fonológica*</p> <p>Dificultades en el análisis y síntesis de sílabas y fonemas*</p> <p>Pobres habilidades de deletreo*</p>
Aprendizaje de las letras	<p>Pobre conocimiento de las letras*</p> <p>Pobre conocimiento de las relaciones grafema-fonema*</p> <p>Bajo interés por el aprendizaje de las letras</p>
Otros	<p>Dificultades de memoria verbal*</p> <p>Conocimiento de las funciones de la escritura</p> <p>Conocimiento sobre las convenciones del sistema de escritura</p> <p>Antecedentes familiares</p>

Nota. Marcados con asterisco (*) los factores más específicamente relacionados con el riesgo de dificultad específico o dislexia.

Shaywitz et al. (2008), por ejemplo, afirman que las personas con dislexia en estas edades a menudo hablan más tarde, pronuncian de forma incorrecta, presentan dificultades para recuperar las palabras, necesitan más tiempo para expresar algo de forma oral o encuentran dificultad para distinguir palabras que suenan igual. Algo con lo que coincide Carreiras (2012), que señala las dificultades tanto en la producción como en la percepción de habla, así como una falta de activación ante la presentación auditiva de las palabras.

Especialmente interesante en este sentido es el trabajo de Hulme et al. (2015), quienes realizaron un estudio longitudinal comparando a niños y niñas con riesgo familiar de dislexia, dificultades de

lenguaje y desarrollo típico, comprobando que las medidas en la etapa infantil referidas al lenguaje oral predecían el nivel de conciencia fonológica y el conocimiento de las relaciones grafema-fonema justo antes de comenzar la enseñanza formal de la lectura, así como que estas dos variables, a su vez, predecían las habilidades alfabéticas adquiridas tras iniciar el proceso de enseñanza y estas últimas la posterior comprensión lectora.

Por su parte, el informe Rose (2009) señala que, antes de la enseñanza formal de la lectura, durante la etapa infantil, la dislexia está presente y se manifiesta principalmente a través de cuatro signos, un desarrollo retrasado o problemático del habla, un lenguaje expresivo pobre, pobres habilidades metafonológicas y escaso interés y dificultades en el aprendizaje de las letras.

En definitiva, como señalan Romero et al. (2016; p. 186):

Los primeros síntomas de la dislexia aparecen durante la etapa de Educación Infantil. La investigación respalda la idea de que aprender a leer es un proceso continuo que emerge en los primeros años de vida. Así, el éxito o no en la lectura puede predecirse a partir de las habilidades de alfabetización tempranas del niño o niña. Por tanto, atendiendo a esas habilidades prelectoras se puede identificar al alumnado que puede estar en riesgo de presentar dificultades lectoras o dislexia en un futuro, así como medir las variables de riesgo en cada alumno y alumna, y definir el nivel de riesgo. En consecuencia, también se podría eliminar o disminuir el riesgo antes de comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje formal de la lectura.

2.4. Detección y prevención de la dislexia en la etapa de Educación Infantil

La evidencia acerca de la presencia de la dislexia en la etapa infantil ha comenzado en los últimos años a despertar el interés por los métodos y procedimientos más adecuados para su detección temprana.

Con esta finalidad, Alegría (2012) propone explotar tanto para la detección como para la prevención tareas no específicas que puedan ser adaptadas para aplicarse a menores no lectores, de manera que, al identificar dificultades fonológicas, se podría entrenar a los discentes en ese tipo de habilidades, para continuar después con programas de enseñanza de la lectura que incluyan su refuerzo.

Una propuesta en la que coinciden Ortiz et al. (2002), afirmando que las dificultades en el aprendizaje grafo-fonológico disminuyen si los programas de lectura incluyen actividades de reflexión articuladora, que ayuden a realizar las discriminaciones fonológicas que puedan ser deficitarias en

los niños disléxicos. O Shaywitz et al. (2008), que señalan que la escuela debe promover, antes de la instrucción sistemática en lectura, espacios en los que se puedan reconocer, identificar y manipular los sonidos del lenguaje.

No se trataría, por tanto, de realizar “diagnósticos tempranos”, sino intervenciones basadas en la detección de factores de riesgo y en la prevención, actuando sobre ellos, tal y como se propone desde el conocido como modelo de Rtl, o respuesta a la intervención: “Son cuatro los componentes esenciales que integran el modelo: (a) el proceso de cribaje; (b) el control del progreso; (c) un sistema de instrucción multinivel; (d) la toma de decisiones basada en los datos” (Crespo et al., 2013; p. 187).

En este contexto, el proceso de cribaje se basa en los factores ya señalados anteriormente y se aplica al conjunto del alumnado, para identificar aquellos que se encuentren en situación de riesgo.

En cuanto al sistema de instrucción, se organiza en tres niveles: refuerzo de los factores clave en el contexto general de la clase, en pequeño grupo y en intervención individualizada a cargo de docentes especializados (Fuchs & Fuchs, 2009; Rose, 2009; Crespo et al., 2013). En un principio, todos los niños y niñas participan en las actividades generales del aula, realizándose un seguimiento continuo del progreso para detectar quiénes precisan pasar al nivel 2 y procediendo del mismo modo durante el refuerzo en pequeño grupo para decidir si un alumno o alumna en particular debe pasar al nivel 3.

Por lo que se refiere al control del progreso, se utiliza algún sistema de indicadores de mejora en las variables entrenadas como DIBELS (Indicadores Dinámicos del Éxito en Lectura), una serie de estándares de logro graduados en las áreas de fluidez en el nombrado de letras (conocimiento alfabético), fluidez en la segmentación de fonemas, fluidez en segmentación de pseudopalabras fluidez en lectura oral y relato oral (Jiménez, 2012).

En Estados Unidos, este modelo se convirtió en el procedimiento estándar para la identificación de la dislexia y otras dificultades específicas de aprendizaje con la aprobación de la ley conocida como IDEA en 2004, y ha sido puesto en marcha en nuestro país de forma experimental en la comunidad de Canarias desde el curso 2016/2017.

En el contexto andaluz, sigue un enfoque parecido el Proyecto LEEDUCA, de la Universidad de Málaga (Sánchez et al., 2018). Como el proyecto de la Universidad de La Laguna, LEEDUCA parte de las recomendaciones establecidas por el National Reading Panel (2000) a partir de la revisión de la evidencia científica en este campo, y propone un programa de prevención que se basa en el Modelo Simple de Lectura, incluyendo la estimulación de la conciencia fonológica (léxica, silábica y fonémica)

y de diferentes habilidades lingüísticas (vocabulario, morfosintaxis y comprensión oral). El programa se desarrolla en el marco del aula ordinaria, con la participación de familias, docentes de apoyo, especialistas en Pedagogía Terapéutica, especialistas en Audición y Lenguaje y orientadores.

Con un enfoque similar, Romero et al. (2016) entrenaron a las tutoras de diversos grupos clase del País Vasco en la utilización de TROLL (*Teacher Rating of Oral Language and Literacy*) para identificar a menores de 4 y 5 años en riesgo de dislexia; a continuación, tras seleccionar a los discentes en riesgo o con “manifestaciones tempranas para la dislexia”, se les aplicó un programa de entrenamiento en conciencia fonológica, conciencia alfabética, memoria oral, lenguaje receptivo y conceptualización de lo impreso. El programa se organizó en cinco niveles graduados en cada bloque de habilidades.

A diferencia de los anteriores, no obstante, el entrenamiento se proporcionó a través de un programa informatizado, denominado BERNI, en el que un personaje animado guía las actividades, anima y refuerza al niño. Se aplicó en el rincón del ordenador de su aula de referencia durante un período de 8 a 10 semanas, realizando dos sesiones semanales de 30 minutos cada una, tras las cuales los autores afirman:

El programa de intervención Berni es una herramienta adecuada para mejorar las dificultades prelectoras que mayor apoyo empírico han recibido como principales signos de riesgo para la dislexia. Así, los niños del GE presentan mejoría en las 2 variables que se señalan como predictoras determinantes: conciencia fonológica y memoria verbal. Además, la mejora en las dimensiones de cada variable coincide con las dimensiones que mayor valor predictivo presentan en el desarrollo de la lectura: conciencia silábica, conciencia fonémica, RAN, conciencia morfológica y memoria de trabajo verbal (Romero et al., 2016; p. 195).

3. CONTEXTO

El centro para el que se ha elaborado la siguiente propuesta de intervención es el colegio *Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia (SAFA)*, de Jerez de la Frontera. Dicho centro atiende a 376 alumnos y alumnas de los niveles de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, procedentes de un entorno social de clase media, enclavado dentro del Barrio Polígono de San Benito.

Concretamente, se ha elaborado para el grupo de 4 años, del 2º ciclo de Educación Infantil, formado por 13 niñas y 12 niños, con una edad media de 4.6 años. Veintidós de ellos proceden de familias de la localidad y 3 de familias extranjeras (de México, Ucrania y Guatemala), en su mayoría son familias biparentales, aunque también hay una familia reconstituida y dos familias divorciadas.

Como es habitual, se trata de un grupo muy diverso en cuanto a ritmos y niveles de aprendizaje.

Cuatro de los menores presentan dificultades en psicomotricidad fina, algunos son muy tímidos y otros extrovertidos, dependientes e independientes... debiendo destacarse que hay tres menores con informe de NEAE, dos de ellos con Retraso General del Desarrollo y diversidad funcional motórica y uno con TEL y pendiente de valoración por comorbilidad con TDAH.

El grupo es atendido por la tutora y, a tiempo parcial, por la especialista en inglés y la especialista en Pedagogía Terapéutica (PT), que realiza apoyo al alumnado con NEAE dentro de aula. Esta, por su parte, es pequeña y cuenta con dos zonas diferenciadas, una zona de trabajo cooperativo, en el que se dispone de: una pizarra digital, un ordenador, un proyector, una pizarra tradicional y algunas estanterías. Existe otro espacio que se utiliza como zona de asamblea y dónde están los percheros, pero que realmente es el espacio que comunica el aula de 5 años con nuestra clase, con la clase de tres años y con el almacén de materiales. Como aspecto positivo hay que decir que es muy luminosa, ya que cuenta con un ventanal grande que ocupa casi medio testero y su orientación permite que entre el sol casi toda la mañana.

El trabajo sobre el lenguaje es una parte importante en la propuesta pedagógica del aula. Cada día se posibilita la oralidad a través de momentos compartidos en los que se habla para todos y se escucha, se presentan actividades de búsqueda de información y de construcción de historias, de elaboración de ideas que recogen los contenidos investigados por ellos y ellas. También se incluyen elementos de apoyo al aprendizaje lector: los ejercicios de conciencia fonológica se funden con los de identificación de palabras por vía directa y se realizan múltiples actividades significativas, sin imposición, para la adquisición del principio alfabético.

La realización de este tipo de actividades ha permitido observar que existen tres grupos claros de alumnos en lo que se refiere al aprendizaje de la lectura. Mientras que en un grupo de cuatro alumnos y alumnas la demanda de este tipo de tareas es altísima y su nivel supera claramente los objetivos previstos, la mayoría muestra interés, participa activamente y siguen una evolución muy positiva tanto en la oralidad como en la identificación y manipulación de palabras, sílabas y fonemas, pero existe un grupo de 7 discentes con grandes dificultades en todos los aspectos mencionados.

4. OBJETIVOS

Cuatro son los objetivos generales de este trabajo:

1. Profundizar en el conocimiento de las relaciones entre los procesos de aprendizaje emergente de la lectura, factores de riesgo y posteriores dificultades lectoras.
2. Conocer los posibles indicadores tempranos de riesgo de dificultades de

aprendizaje lector en el segundo ciclo de Educación Infantil.

3. Identificar de forma temprana dichos indicadores en alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil
4. Elaborar una propuesta didáctica para la prevención de futuras dificultades lectoras en la etapa Infantil, partiendo del conocimiento científico disponible.

5. PLAN DE TRABAJO

En primer lugar, para dar respuesta al primer objetivo planteado, se comenzó con una búsqueda sistemática de bibliografía específica sobre lectura emergente y dislexia. Del mismo modo se analizaron trabajos científicos relativos a posibles indicadores de riesgo de dificultades específicas de aprendizaje en la etapa de Educación Infantil, así como de programas de intervención con validez científica. Dicha búsqueda se realizó utilizando las bases de datos *Rodín*, *Scopus*, *Dialnet* y *Google Académico*, de los cuales se seleccionaron un total de 39 referencias.

Una vez revisada la bibliografía para fundamentar el proyecto, se procedió a seleccionar el contexto de intervención. En este caso, se eligió el grupo de menores de entre 4 y 5 años de edad descritos anteriormente, debido al contacto con el mismo en las prácticas previstas en el *Prácticum II*.

El siguiente paso fue diseñar la propuesta didáctica incluyendo los siguientes aspectos: evaluación inicial, desarrollo de la propuesta y evaluación final.

Partiendo de lo sugerido en la bibliografía especializada, se diseñó una evaluación inicial que combina instrumentos normativos y pruebas de carácter criterial, como se especifica más adelante, con el objetivo de determinar el punto de partida y los posibles factores de riesgo en el grupo identificado como “en riesgo” a partir de la observación de su trabajo en el aula.

Tabla 3.
Cronograma del plan de trabajo.

MESES	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN
Búsqueda bibliográfica	X	X	X						
Evaluación inicial			X	X					
Previsión de ejecución					X	X	X	X	
Ev. final									X

En cuanto a la propuesta, teniendo en cuenta lo establecido en las instrucciones del 8 de marzo de 2017 sobre programas de prevención, se diseñó una intervención con dos líneas de trabajo complementarias de actuación, con el alumnado y con sus familias. El trabajo con los discentes se ha planteado desde la perspectiva del modelo Rtl, esto es, desde un sistema de instrucción multinivel, siempre dentro del aula y con agrupamientos flexibles (grupo clase y pequeño grupo). En cuanto a la intervención con las familias, se diseñó como un Taller incluido en el marco del Plan de Acción Tutorial del grupo.

Aun cuando el desarrollo del programa incorpora un sistema de evaluación continua, se consideró necesario plantear una evaluación final que incluye una segunda aplicación de los instrumentos utilizados en la evaluación inicial (retest) para poder comparar de forma más precisa los posibles cambios producidos por el programa en los factores de riesgo.

Aunque la intención inicial fue realizar la evaluación inicial durante el período de prácticas y llevar a cabo la aplicación del programa y su evaluación final en el segundo trimestre del curso, las restricciones en la enseñanza presencial por motivos de las medidas de prevención del COVID-19 lo hicieron imposible, aunque parte de la evaluación inicial sí se pudo realizar durante el periodo de prácticas.

6. EVALUACIÓN INICIAL

La evaluación inicial trata de identificar los principales factores de riesgo antes señalados, tanto específicamente relacionados con la dislexia como de tipo general, relacionados con las dificultades no específicas en el aprendizaje lector inicial, por lo que se optó por los siguientes instrumentos:

- *PLON-R, Prueba de lenguaje oral de Navarra – Revisada*, de Aguinaga et al. (2005). Se trata de un instrumento que valora el desarrollo del lenguaje en alumnado entre 3 y 6 años, en los aspectos de Fonología, Morfología-Sintaxis, Contenido y Uso. De aplicación individual, requiere entre 10 y 15 minutos de aplicación.
- *RFI, Registro Fonológico Inducido*, de Juárez y Monfort (2001). Este instrumento profundiza en la evaluación del desarrollo fonológico en alumnado de 3 a 7 años, identificando errores articulatorios en tareas de habla inducida con imágenes y de repetición de palabras. Se trata de un instrumento de aplicación individual que requiere unos 5 minutos por alumno.
- *PROLEXIA, Diagnóstico y detección temprana de la dislexia*, de Cuetos et al. (2020). El instrumento cuenta con dos versiones, la Batería Diagnóstica, para alumnos y alumnas a partir de 7 años, y la Batería de Detección Temprana, enfocada al alumnado entre 4 y 6 años, que es la

elegida para este trabajo. Dicha Batería requiere una aplicación individual de unos 30 minutos y consta de 5 tipos de tareas: RAN (denominación rápida) de colores y objetos; Señalar el diferente; Conteo del número de sílabas; Repetición de pseudopalabras; y Memoria de dígitos. A partir de estos datos proporciona índices de riesgo de dislexia de Nulo a Muy severo, utilizando datos normativos.

Como complemento de lo anterior, la evaluación inicial incluye la aplicación a las madres y padres de todo el grupo-clase del *Cuestionario de Hábitos de Lectura en Familia*, del programa Lectura en Familia del Servicio de Planes y Programas (2015).

7. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL ALUMNADO

Tras la evaluación inicial y en base a los resultados obtenidos se plantea la siguiente propuesta didáctica. En este apartado se especifican los objetivos, los contenidos, la metodología, los recursos, la organización didáctica, la evaluación y el programa de actividades.

7.1. Objetivos

Generales:

1. Reforzar los procesos metafonológicos asociados al aprendizaje inicial de la lengua escrita.
2. Reforzar las habilidades lingüísticas implicadas en el aprendizaje de la lengua escrita.
3. Promover la comprensión del principio alfabético.

Específicos:

- a) Analizar y transformar secuencias fonológicas a nivel léxico, silábico y fonémico.
- b) Discriminar correctamente fonemas con rasgos fonológicos comunes.
- c) Aumentar la velocidad de denominación.
- d) Comprender el vocabulario básico y las relaciones semánticas entre palabras.
- e) Comprender y producir oralmente textos narrativos de dificultad creciente.
- f) Comprender el principio alfabético y aplicarlo en la codificación y decodificación escrita.

7.2. Contenidos

Bloque I: Habilidades fonológicas.

1. Conteo, análisis y síntesis de palabras en la oración.
2. Conteo, análisis y síntesis de sílabas en palabras.
3. Conteo, análisis y síntesis de fonemas en sílabas y palabras.
4. Discriminación e identificación de fonemas.

5. Fluidez en la denominación.

Bloque II: Conocimiento léxico-semántico.

6. Vocabulario básico de diferentes campos semánticos propios del nivel.
7. Definición de palabras por los rasgos principales del referente.
8. Definición de palabras por el uso o función del objeto.
9. Relaciones semánticas entre palabras.
10. Expresiones y frases hechas.

Bloque III: Comprensión y expresión

11. Categorías gramaticales y estructuras sintácticas.
12. Comprensión y uso de la estructura narrativa.
13. Realización de inferencias.

Bloque IV: Principio alfabético.

14. Relación entre letras y sonidos.
15. Reglas de conversión grafema-fonema.
16. Reglas de conversión fonema-grafema.

7.3. Metodología

El programa se desarrollará a través de actividades de carácter lúdico que inciten a la participación e implicación del alumnado, planteadas como juegos grupales de complejidad creciente, que a veces se centrarán en alguna habilidad específica, pero que en general tendrán un enfoque global.

Para facilitar su comprensión por los niños y las niñas, se utilizarán de forma habitual imágenes familiares y representaciones gráficas y la maestra actuará frecuentemente como modelo al introducir actividades nuevas (aprendizaje por imitación) y les proporcionará *feedback* inmediato para ir adecuando su ejecución, sobre todo en los primeros momentos en que se introduce una actividad nueva (aprendizaje mediado). También les proporcionará refuerzo social para fomentar su motivación hacia la participación en las actividades.

Dependiendo del grado de dificultad que vayan suponiendo para cada discente, se utilizarán otras estrategias de apoyo, como la inducción, las ampliaciones o el modelado diferido.

7.4. Recursos

Los recursos quedan recogidos en la tabla de actividades.

7.5. Organización didáctica

Relación entre las actividades, objetivos específicos, contenidos y criterios de evaluación del programa.

(19)

El programa se desarrollará a través de dos tipos de agrupamientos, gran grupo y pequeño grupo. En el primero, las actividades se plantean para todo el grupo-clase, asegurándonos de la participación de todos los menores en las mismas, respetando sus distintos ritmos de aprendizaje. En el segundo, pequeño grupo, se realizará aprovechando el momento de trabajo en rincones con aquellos menores que han mostrado signos de riesgo en la evaluación inicial, ya que en este agrupamiento no se abordarán contenidos nuevos, sino que se reforzarán los ya trabajados en gran grupo con una ratio menor y ajustando la intervención a sus dificultades.

En general, las actividades se desarrollarán en el aula de referencia (zona de asamblea, biblioteca de aula, rincón de la seño...), aunque también se utilizarán en algunos casos la sala de música y psicomotricidad, el patio, la biblioteca del centro, el porche o el salón de actos.

En cuanto al calendario de realización y la organización de horarios, el programa se ha planificado con una duración trimestral (12 semanas). Se realizarán 48 sesiones de unos 30 minutos, a razón de cuatro por semana (dos en gran grupo y otras dos en pequeño grupo).

7.6. Actividades

A continuación se presentan las actividades elaboradas, ordenadas temporalmente, indicando en cada una de ellas su desarrollo, los objetivos a los que responden, los contenidos abordados, los recursos previstos para su aplicación y los correspondientes criterios de evaluación.

SEMANA Nº 1

1. Te cuento un secreto		<i>Gran grupo, aula</i>
Objetivos	Criterios de evaluación	
a, e, c y d	1, 5, 6, 9, 11, 12, 13	
Contenidos	Recursos (Véase Anexo I)	
1, 5, 6, 9, 11, 12, 13	Pictogramas ARASAAC y fotos del alumnado	
En asamblea se colocan pictogramas en el suelo y las fotos de cada menor, irán saliendo de uno en uno para construir la frase que prefieran. La dificultad irá en aumento ajustándose a cada discente, se incrementará el número de palabras, cambio de orden en las mismas (jugando al absurdo)...		
2. Toc-Toc ¿quién soy?		<i>Gran grupo, aula</i>
Objetivos	Criterios de evaluación	
b, c, d, e	4, 5, 6, 11, 12, 13	

Contenidos	Recursos
4, 5, 6, 11, 12, 13	https://www.youtube.com/watch?v=cg0u5TyDkoo&t=3s https://www.youtube.com/watch?v=k4e83d6AA3s
Sentados en semicírculo, frente a la pizarra digital, se juega a adivinar distintos sonidos (animales, casa, ciudad, transporte, herramientas...). Los menores levantarán la mano si lo reconocen y la docente los irá invitando a todos progresivamente. Al final se nombran varias veces todas las palabras trabajadas con el apoyo de las imágenes, se intentará que cada vez lo hagan más rápido.	
3. Leo historias y las interpreto	<i>Pequeño grupo (rincones), biblioteca aula</i>
Objetivos	Criterios de evaluación
a, d, e, f	1, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 15
Contenidos	Recursos
1, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 15	Álbumes ilustrados, flashcards
En el rincón de la lectura, se ofrece la posibilidad de leer con o sin ayuda de las imágenes e interpretar el mensaje leído. La docente podrá modificar el mensaje de la frase y el menor ajustará de nuevo su actuación al mismo, este último también podrá crear su propia historia.	
4. Te pillé intruso	<i>Pequeño grupo, aula</i>
Objetivos	Criterios de evaluación
c, d, e	5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13
Contenidos	Recursos (Véase Anexo II)
5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13	Programa informático (Ej. <i>Leeduca</i>), ordenador
Se proyectan en la pizarra digital varios grupos de imágenes, entre ellas hay una que no tiene relación. Primero se nombran, incluso se puede repetir con mayor velocidad. A continuación se dice para qué sirve, a qué familia pertenece, etc., finalmente se nombra aquella que no está relacionada.	

SEMANA Nº 2

5. Nicolasa ¿Y mi casa?	<i>Gran grupo, biblioteca</i>
Objetivos	Criterios de evaluación
a, b, d, e, f	2, 3, 4, 5, 14, 15, 16
Contenidos	Recursos
2, 3, 4, 5, 14, 15, 16	Álbum ilustrado <i>Nicolasa, ¿y tu casa?</i>

Se procede a leer el álbum ilustrado aprovechando su musicalidad (será el libro de la semana). En el mismo la protagonista canta una estrofa que de tanto repetir los menores la irán tarareando hasta aprenderla. A continuación se elige una de sus rimas y se invita a que ellos también construyan las suyas. Las nuevas creaciones se pueden incluir en el libro de tradición oral del aula.

6. ¿Dónde vives animalito?

Gran grupo, aula

Objetivos

Criterios de evaluación

a, b, d, e, f

2, 3, 4, 6, 9, 11, 12, 13, 14

Contenidos

Recursos

2, 3, 4, 6, 9, 11, 12, 13, 14

Mural, papel, colores, tijeras, fixo

Se realiza un mural dentro del proyecto de los animales en el que trabajan, se reparten diferentes especies de animales (sustantivos) y tras recortarlas las pegarán en él siguiendo estas instrucciones: levantar la mano los que tengan animales de una sola sílaba, de dos...; decir cómo se llama la letra inicial y su sonido; imitar los movimientos y sonidos del animal mientras pega su imagen en el mural.

7. La palabra secreta

Pequeño grupo, aula

Objetivos

Criterios de evaluación

a, b, d, e, f

2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14

Contenidos

Recursos

2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14

Flashcards o aplicación informática, ordenador

Se presentan de forma física (flashcards) o virtual una batería de palabras conocidas previamente por el alumnado (imagen y texto). Se reflexiona sobre ellas: ¿cuántas sílabas tiene?, ¿cómo suena la primera/última sílaba? Se les propone omitir-añadir-sustituir sílabas iniciales/finales... (Se puede graduar la dificultad de forma progresiva).

8. ¡Rápido como un rayo!

Pequeño grupo, aula

Objetivos

Criterios de evaluación

c, d, e

5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13

Contenidos

Recursos

5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13

Timbre, tarjetas de vocabulario y cronómetro

Utilizando las palabras trabajadas esa semana en el proyecto, se propone de forma individual un juego que consiste en tocar el timbre de sobremesa al decir la palabra que se muestra. Se activa el cronómetro al iniciar la secuencia y al terminar se comprobará si ha reducido su marca personal. Se puede ir aumentando su complicación con el aumento del número o la dificultad de las palabras.

SEMANA Nº 3

9. Los musiqueros		Gran grupo, sala de música
Objetivos	Criterios de evaluación	
b, d, e	1, 4, 6, 9, 11, 12, 13	
Contenidos	Recursos	
1, 4, 6, 9, 11, 12, 13	Cuento, instrumentos musicales	
Se relee la obra <i>Nicolasa, ¿y tu casa?</i> Y se canta su canción. Una vez recordada la historia y los personajes se asigna a cada uno de los animales un instrumento, ajustando el tamaño del animal al sonido del instrumento. Se reparten los instrumentos y se les pide que cuando aparezca el animal asignado a su instrumento lo hagan sonar fuerte hasta que desaparezca de la narración. Cuando canten la canción de la obra todos los instrumentos acompañarán con su melodía a la misma.		
10. De oca en oca		Gran grupo, patio
Objetivos	Criterios de evaluación	
a, d, e	2, 6, 12, 13	
Contenidos	Recursos	
2, 6, 12, 13	Aros de colores, música	
Se distribuyen a los menores en grupo de tres. Se reparten aros de colores en el suelo del patio. A cada color se le asigna un número de sílabas (rojo/1 sílaba, amarillo/2, verde/3 y azul/+de 3). Los menores se mueven al son de la música, cuando la docente dice una palabra, dependiendo de su número de sílabas, los menores se tienen que meter en los aros que corresponda.		
11. Adivina adivinanza ¿quién soy?		Pequeño grupo, aula, 20 minutos
Objetivos	Criterios de evaluación	
a, b, c, d, e, f	1, 2, 3, 4, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 16	
Contenidos	Recursos (Véase Anexo III)	
1, 2, 3, 4, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 16	Adivinanzas, timbre, tablero, tarjetas (palabras/sílabas/letras)	
Se recitan algunas adivinanzas, el menor que lo adivine toca el timbre de sobremesa, si acierta puede construir una frase con esa palabra y la puede construir en la tabla de escritura del aula (tablero con varias líneas sobre las que se pueden dejar caer tarjetas de palabras/sílabas/letras que conforman frases). Los menores la pueden usar este recurso cuando lo necesiten o quieran en su día a día.		

12. La lotería de mi tía	<i>Pequeño grupo, aula</i>
Objetivos	Criterios de evaluación
a, b, d, e, f	2, 3, 4, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 16
Contenidos	Recursos (Véase Anexo IV)
2, 3, 4, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 16	Cartones con imágenes de palabras, piedras
Se distribuirán cartones a cada menor en pequeño grupo (ajustados a sus necesidades). La docente sacará de una bolsita opaca las distintas imágenes, cada vez que salga una palabra, sílaba o fonema, los integrantes del grupo identificarán si tienen una igual. La nombrarán en voz alta y al finalizar el cartón podrán crear una historia con todas las imágenes de su cartón. Esta se incluirá en el libro de tradición oral del aula.	

SEMANA Nº 4

13. La letra protagonista	<i>Gran grupo, aula</i>
Objetivos	Criterios de evaluación
a, b, d, e, f	2, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16
Contenidos	Recursos
2, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16	Tablero, objetos, letra impresa, pinzas
Se presenta la letra de la semana (nombre, sonido), se buscan objetos que empiecen/contengan esa letra y se colocan en el tablero para ello. Se reflexionará sobre su posición en las palabras, que pasaría si se omite-añade en otras palabras... Se construirán frases con los objetos seleccionados.	
14. Al coche de mi jefe...	<i>Gran grupo, patio</i>
Objetivos	Criterios de evaluación
a, c, d, e	1, 5, 6, 9, 11, 12, 13
Contenidos	Recursos
1, 5, 6, 9, 11, 12, 13	Música de fondo sin letra
Presentado como una actividad de movimiento y música se comienza a cantar esta canción popular a la vez que nos vamos moviendo por el espacio, repitiendo los gestos de las acciones de la canción. Se irán eliminando algunas partes de la misma progresivamente hasta volver a cantarla completa. Se repetirá aumentando la velocidad.	
15. La palabra secreta	<i>Pequeño grupo, aula</i>
Objetivos	Criterios de evaluación

a, b, d, e, f	2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14
Contenidos	Recursos
2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14	Flashcards o aplicación informática, ordenador
Repetir actividad 7	
16. Corre, corre que te pillo	<i>Pequeño grupo, porche</i>
Objetivos	Criterios de evaluación
a, b, c, d, e, f	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16
Contenidos	Recursos
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16	Tarjetas, pared, cinta adhesiva.
Se colocan tantas imágenes (palabra, sílaba o fonema) en la pared como menores conformen el equipo. Se ponen en fila, la docente nombra una y los discentes corren para tocarla, el primero gana y espera otro turno. Si son palabras todos los menores describirán o dirán la función de su palabra, si son sílabas o grafemas dirán una palabra que lo contengan.	

SEMANA Nº 5

17. El baloncesto de las palabras	<i>Gran grupo, el patio</i>
Objetivos	Criterios de evaluación
a, b, c, d, e	2, 3, 4, 5, 6, 12, 13
Contenidos	Recursos
2, 3, 4, 5, 6, 12, 13	Pelotas pequeñas, 4 cubos medianos de distintos colores, tarjetas números, fixo y música.
Con música de fondo, se dividen en cuatro equipos. Se colocan 4 cubos (se asigna un nº de sílabas a cada uno). Un miembro de cada equipo coge una pelota en la que habrá escrita una palabra. Se les da un tiempo para que identifiquen el número de sílabas con ayuda del grupo, tras el silbato de la docente deben correr hasta el extremo opuesto del patio y encestarla en el que corresponda. La actividad se puede ajustar a las necesidades del grupo (sílabas, letra inicial/final...).	
18. El zoo de los animales	<i>Gran grupo, patio</i>
Objetivos	Criterios de evaluación
a, b, d, e	2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13
Contenidos	Recursos
2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13	Bolsa animales, tarjetas (imagen/palabra), aros

En una bolsa opaca hay diversos animales, cada menor va cogiendo uno en su turno. Se les pide representen los sonidos y movimientos de su animal hasta que sus iguales lo adivinen. Se puede dar una pista diciendo por qué sílaba/fonema comienza. Elegirán entre las tarjetas de animales la suya y junto a los animales de plástico la colocarán dentro de uno de los aros del suelo.

19. El contador de palabras

Pequeño grupo, aula

Objetivos

Criterios de evaluación

a, c, d, e

1, 5, 6, 9, 11, 12, 13

Contenidos

Recursos

1, 5, 6, 9, 11, 12, 13

Flashcards, cronómetro, registro, bolígrafo.

Atendiendo al campo semántico que se esté trabajando en ese momento, la actividad se plantea como una competición personal de cada discente. Se le presenta un número de palabras reducidos al que se irán incorporando de forma progresiva palabras nuevas. El menor debe decir el mayor número de palabras en un tiempo establecido, se aumentará la dificultad (tipo de palabras). Los resultados los anotará el propio menor en su ficha personal y podrá valorar su propio avance.

20. ¡Te encontré!

Pequeño grupo, aula

Objetivos

Criterios de evaluación

a, b, c, d, e, f

2, 3, 4, 5, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 16

Contenidos

Recursos

2, 3, 4, 5, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 16

Abecedario de aula, tarjetas, rotulador, timbre

Se le presenta a cada menor una tarjeta plastificada con el dibujo de una palabra, debajo de ella habrá una casillas por cada fonema, el menor irá escribiendo o diciendo para que la docente lo escriba cada uno de los fonemas que la formen. Una vez identificados, el menor irá nombrándolos y correrá desde donde está hasta la cartulina de dicha letra (en el aula está expuesto, a la altura de los menores y en cartulinas el abecedario ilustrado), al volver a su sitio tocará el timbre de sobre mesa.

SEMANA Nº 6

21. La casita de palabras

Gran grupo, aula

Objetivos

Criterios de evaluación

a, b, c, d, e

2, 3, 4, 5, 6, 9, 11, 12, 13, 14

Contenidos

Recursos

2, 3, 4, 5, 6, 9, 11, 12, 13, 14

Trozo de papel continuo, objetos variados

Sentados en asamblea, se presenta a los menores un papel continuo en el que hay dibujada una casita con varias plantas y cuatro pisos en cada una, la caja de los objetos y la de los animales. De uno en uno y prestándole ayuda en caso de que la pida, deben colocar el objeto en el piso correspondiente (1-2-3-4 sílabas o fonemas por las que empiecen/terminen), según la consigna. Una vez colocado en el lugar correcto cada menor construirá una frase con ese objeto.

22. Salto, corro, brinco

Gran grupo, patio

Objetivos

Criterios de evaluación

d, e

6, 9, 11, 12, 13

Contenidos

Recursos

6, 9, 11, 12, 13

Música, pandero, triángulo, carraca y maracas.

Con música de fondo, la docente junto a tres menores son los creadores de sonidos. Cada uno tiene un instrumento (pandero, triángulo, carraca y maracas). De forma alternativa irán sonando uno u otro y los menores tendrán que moverse según la consigna de cada uno (tambor/lento y paso firme, triángulo/corren, maracas/dan vueltas sobre sí mismos, carraca/saltan).

23. Legolandia

Pequeño grupo, aula

Objetivos

Criterios de evaluación

a, b, d, e, f

2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16

Contenidos

Recursos

2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16

Piezas de Lego con letras/sílabas pintadas

Esta actividad se puede ajustar a sílabas o fonemas y además pueden construir palabras copiando un modelo o de creación propia previa presentación física de un objeto (comida, animales, m. transporte, “tesoros del aula”...). El menor construirá palabras (monosílabas, bisílabas, trisílabas o polisílabas), después nombrará las letras y sonidos de la misma y terminará creando una frase.

24. ¿Iguales o diferentes?

Pequeño grupo, aula

Objetivos

Criterios de evaluación

a, b, c, e, f

2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16

Contenidos

Recursos

2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16

Cuaderno de oposición fonológica

Se presentan el cuaderno de oposiciones fonológicas, en él hay un grupo de tiras con cuatro imágenes de palabras cada una (desde monosílabas hasta polisílabas). El discente debe encontrar la palabra que se parezca al modelo pero que su significado sea diferente. Una vez localizadas las anotará en la pizarra una debajo de la otra y señalará el fonema diferente, se acortarán los tiempos.

SEMANA Nº 7

25. Los cuentacuentos		Gran grupo, biblioteca, 2 sesiones
Objetivos	Criterios de evaluación	
d, e	6, 9, 10, 11, 12, 13	
Contenidos	Recursos	
6, 9, 10, 11, 12, 13	Cuentos para jugar (Gianni Rodari), tijeras, Cartulina, colores, palillos, pegamento, guiñol.	
La docente comienza leyendo/contando una de las obras de Gianni Rodari. Estas obras proponen tres finales alternativos y los menores pueden elegir uno de ellos o crear uno nuevo. Tras reflexionar sobre la historia, se propone a cada equipo que se dividan los personajes, los dibujen, recorten y peguen en los palitos de títeres. Una vez realizada la manualidad se sitúan en la biblioteca y tras el teatro de guiñol interpretan su propia historia grupal o una de las que ha propuesto el autor.		
26. Cada oveja con su pareja		Gran grupo, Sala de motricidad
Objetivos	Criterios de evaluación	
a, b, d, e, f	1, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15	
Contenidos	Recursos	
1, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15	Tarjetas de imágenes y palabras, música	
Se distribuyen por el suelo de la clase tarjetas (1 para cada menor), de las cuales, la mitad serán palabras escritas del proyecto de aula y sus correspondientes imágenes. Se pone la música, los menores bailan alrededor de la sala hasta que esta para, entonces cogen la tarjeta que tienen más cerca y tienen que encontrar al compañero que tiene su pareja. Termina cuando todos se encuentren.		
27. Sintiendo las letras		Pequeño grupo, aula
Objetivos	Criterios de evaluación	
a, b, d, e, f	2, 3, 4, 6, 9, 11, 12, 13, 14	

Contenidos	Recursos
2, 3, 4, 6, 9, 11, 12, 13, 14	Plastilina, caja de arena, bolsa de gel, plantillas, garbanzos, tarjetas con los nombres.
Se reparten distintos materiales en el grupo pequeño (plastilina, caja de arena, bolsa de gel y color, plantillas y garbanzos). Los materiales se irán rotando. Cada menor escribirá su nombre y el de sus compañeros de equipo con el material que le toque.	
28. ¡Encuentra a mi familia, por favor!	<i>Pequeño grupo, aula</i>
Objetivos	Criterios de evaluación
c, d, e	5, 6, 7, 8, 9, 11, 12
Contenidos	Recursos
5, 6, 7, 8, 9, 11, 12	Aplicación informática (Leeduca), pizarra digital
Se proyectan varios bloques de imágenes, salen de uno en uno, los demás observan y ayudan si su igual lo solicita. Se trata de que el discente una/empareje los dibujos de la misma familia, que expliquen por qué lo han elegido (se aumentará la dificultad proponiéndole palabras abstractas y se dará menos tiempo para ello).	

SEMANA Nº 8

29. El cofre de los tesoros	<i>Gran grupo, asamblea</i>
Objetivos	Criterios de evaluación
a, d, e	2, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13
Contenidos	Recursos
2, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13	Objetos del baúl de los tesoros, aros de colores
Se vuelca el baúl de los tesoros en el centro de la asamblea y entre todos se agrupan los objetos por familias, un grupo de encarga de los animales, otro de los alimentos, de los medios de transporte... se hace como una carrera por equipos. Se reflexiona sobre ellos una vez agrupados (cuántos hay, como son, para qué sirven, de qué tamaño-color-forma), se dan tantas palmadas como sílabas tenga.	
30. Los y las “cuentistas”	<i>Gran grupo, biblioteca, 30 minutos</i>
Objetivos	Criterios de evaluación
d, e, f	6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15
Contenidos	Recursos (Véase Anexo V)
6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15	Piedras pintadas con imágenes, bolsa opaca

Sentados en asamblea se elige uno de los equipos, se les ofrece una bolsa opaca con las piedras que ellos anteriormente han coloreado con alguna imagen o letra trabajada. Se pasa la bolsa y comienza la historia. El primero de los discentes comienza con la fórmula fija de los cuentos y teniendo en cuenta la piedra que le ha tocado comienza a inventar la historia, su compañero de equipo continúa la misma según su piedra y así sucesivamente (intervienen dos veces cada uno en ese cuento). Se finaliza la historia con las palabras mágicas de los cuentos. La docente los transcribe e incluye en su colección de cuentos del aula. Se repite con otro grupo y los dos que faltan lo hacen otro día.

31. Un collar de letras y sílabas	<i>Pequeño grupo, aula</i>
Objetivos	Criterios de evaluación
a, b, d, e, f	2, 3, 4, 6, 11, 12, 13, 14, 16
Contenidos	Recursos
2, 3, 4, 6, 11, 12, 13, 14, 16	Cordón, bolas/cuadrados con letras/sílabas
Utilizando los cordones y las bolas de letras y sílabas, se invita a los menores a construir collares o pulseras compuesto por las sílabas o fonemas (según requiera su dificultad). La elección de las palabras será compartida (discente/docente). Para terminar, si quieren, hará uno para regalar.	
32. Ordenando el diccionario de aula	<i>Pequeño grupo, aula</i>
Objetivos	Criterios de evaluación
a, c, d, e, f	2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15
Contenidos	Recursos
2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15	Tarjetas de palabras, caja de familia palabras
Cada menor coge una o varias cajas de familias de palabras del aula. Puede mirarlas, recordarlas, nombrarlas, palmar las sílabas que tiene, comprobar si hay alguna en un lugar equivocado. Una vez ordenadas y de forma individual las nombran varias veces en una contra reloj personal.	

SEMANA Nº 9

33. La abuelita hortelana nos visita	<i>Gran grupo, zona asamblea</i>
Objetivos	Criterios de evaluación
d, e	6, 7, 9, 10, 11, 12, 13
Contenidos	Recursos (Véase Anexo VI)
6, 7, 9, 10, 11, 12, 13	Cuento inédito, cesta, vegetales, papel, rotulador

El personaje entra en el aula caracterizado y cargado con una cestita llena de frutas y verduras. Se sienta con los menores en círculo y cuenta la historia de su vida (a qué se dedica, anécdotas, con quién vive...). Propone rimas y adivinanzas sobre frutas o verduras y el menor que la acierte tiene que contar una historia cuya protagonista sea esa fruta o verdura adivinada. Saldrán todos poco a poco y se les preguntará si la conocen, la suelen comer, cómo y cuándo lo hacen... La sesión termina con la elaboración conjunta de una lista de los beneficios de comer frutas y verduras para el aula.

34. Rimas, chascarrillos y trabalenguas familiar

Gran grupo, aula

Objetivos

Criterios de evaluación

a, b, d, e

1, 2, 3, 6, 10, 12, 13

Contenidos

Recursos

1, 2, 3, 6, 10, 12, 13

Recopilación de documentos aportados por las familias con rimas, trabalenguas y chascarrillos

Durante el fin de semana los menores han recopilado las rimas, los trabalenguas y chascarrillos conocidos por sus familias (madres, padres, hermanos, tías, abuelos...). El lunes se leen, si son muchos se dividen en dos días. Una vez leído todos se vota el más difícil, bonito, “cochino” u original. Durante unas semanas se irán aprendiendo todos en clase y se integran en el libro de tradición oral.

35. Calculando palabras

Pequeño grupo, aula

Objetivos

Criterios de evaluación

a, b, d, e, f

2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14

Contenidos

Recursos

2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14

Tablero de fieltro, palabras, sílabas y fonemas

Se presentan varias tarjetas de algún campo semántico, se les pide vayan colocando en el tablero de fieltro la imagen, la nombren y la definan, pondrán debajo de esta tantas tarjetas (con velcro) como número de sílabas tiene esa palabra. Se puede aumentar la dificultad pidiendo que hagan lo propio con los fonemas. Una vez colocadas la contará, dirá el nombre de las letras y repetirá su sonido.

36. Mi historia preferida

Pequeño grupo, biblioteca

Objetivos

Criterios de evaluación

e, f

12, 14, 16

Contenidos

Recursos

12, 14, 16

Libros, fotos, objetos

Cada menor trae de casa algo que le sea significativo (fotos, objetos...). La actividad consiste en que cada uno cuente a sus iguales una historia apoyándose en esos objetos. La docente la anotará y se incorporará al libro de aula, el protagonista la firmará y responderá a las posibles preguntas.

37. El mensaje oculto

Gran grupo, aula

Objetivos

Criterios de evaluación

a, b, d, e, f

1, 2, 3, 4, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16

Contenidos

Recursos

1, 2, 3, 4, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16

Recipiente de cristal, agua, colorante y letras

Una vez preparado el material, los menores tienen que descubrir una de las letras del mensaje oculto tras el recipiente de cristal. Para ello y utilizando la parte trasera del vaso van buscando las letras, cuando la encuentran, la identifican, nombran (como se llama) y dicen como suena. A continuación, la trazará en el aire para posteriormente escribirla con o sin ayuda (según el caso) en la pizarra (gesto motor). Se van situando unos a lado de otros con la letra en la mano hasta construir el mensaje.

SEMANA Nº 10

38. Viajamos a la Habana

Gran grupo, aula/patio/sala música

Objetivos

Criterios de evaluación

A, b, d, e, f

1, 2, 3, 4, 6, 9, 11, 12, 13, 14

Contenidos

Recursos

1, 2, 3, 4, 6, 9, 11, 12, 13, 14

Objetos, música de fondo

De la Habana ha venido un barco cargado de (frutas, animales, vehículos, objetos...). También se puede proponer que se incluyan palabras que empiezan por un determinado fonema. Esta actividad se puede realizar en cualquier momento del día y en cualquier lugar. Para dar mayor fuerza a la actividad se irá escribiendo una lista con todas las palabras que vayan diciendo en la pizarra o papel.

39. ¿Por qué letrita?

Pequeño grupo, aula

Objetivos

Criterios de evaluación

a, b, c, d, e, f

2, 3, 4, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 15, 16

Contenidos

Recursos (Véase Anexo VII)

2, 3, 4, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 15, 16

Flashcards, caja de arena, bolsa de gel, pizarra

Se van ofreciendo tarjetas de palabras, se les pregunta por qué sílaba o fonema comienza o termina (según necesidad). Una vez identificado se nombra, se produce su sonido y finalmente se escribe utilizando para ello distintos materiales (caja de arena, bolsa de gel y color, mini pizarra...). Para terminar de forma individual los menores nombrarán los objetos analizados en una contrarreloj.

40. ¡Me opongo!	<i>Pequeño grupo, aula-patio</i>
Objetivos	Criterios de evaluación
a, c, d, e	2, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12
Contenidos	Recursos
2, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12	

Sentados en círculo se propone de forma lúdica el juego de los opuestos, se puede hacer en el aula o en el patio. Cada menor debe responder con el opuesto a la palabra que diga la docente, palmeando cada sílaba. La competición es grupal y consiste en que el grupo sea capaz de decir el mayor número de palabras opuestas en un tiempo determinado, se llevará un registro del juego y si bajan el tiempo o aumentan las palabras todos tendrán un premio (cromo, sellito...).

41. Esta es mi historia	<i>Gran grupo, zona de asamblea</i>
Objetivos	Criterios de evaluación
d, e, f	6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16
Contenidos	Recursos
6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16	Cartón, caballete, fotos, papel y bolígrafo

Sentados en semicírculo se contarán sus historias personales. Para ello, se apoyan en las fotografías que han traído de casa (nacimiento, miembros de su familia, amigo especial, viaje, su cuarto, aficiones...). También contestará a las preguntas que le puedan hacer sus iguales o la docente. Ésta escribirá las narraciones, las firmarán y se guardará en el libro de tradición oral del aula.

SEMANA Nº 11

42. ¡Leemos con los mayores!	<i>Gran grupo, patio-zona de lectura...</i>
Objetivos	Criterios de evaluación
a, b, d, e, f	1, 2, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16
Contenidos	Recursos
1, 2, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	Libros, cojines, esterillas

Como cada quince días, los mayores de 5º curso del colegio visitan a los más pequeños para disfrutar de un rato de lectura compartida. Cada uno tiene su propio tutor de lectura. El libro es propuesto por uno de los dos. Buscan un lugar acogedor para leer de forma relajada, reflexionan sobre las palabras, sus sonidos, su significado, su grafía. Repiten rimas que aparezcan... Al terminar hacen un dibujo sobre la lectura, lo firman, ponen algún mensaje bonito y se lo regalan mutuamente.

43. La "Prota" tiene amigos

Pequeño grupo, aula

Objetivos

Criterios de evaluación

a, b, d, e, f

1, 2, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 15, 16

Contenidos

Recursos

1, 2, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 15, 16

Tarjetas de palabras, caja de objetos, tablero y caja de la letra protagonista, mini pizarra.

Se pide a los menores que nombren, pronuncien y escriban (aire, pizarra...) la letra protagonista de la semana. Después buscarán en clase objetos que empiecen, contengan o terminen (según necesidad) con esa letra. Dichos objetos se guardarán en la caja de la letra protagonista, se contarán y si supera en nº a la vez anterior se premiará. Al terminar se realizará una competición individual de nombrado.

44. El tren de las palabras encadenadas

Pequeño grupo, patio

Objetivos

Criterios de evaluación

a, b, d, e, f

1, 2, 3, 4, 6, 11, 12, 13, 14

Contenidos

Recursos

1, 2, 3, 4, 6, 11, 12, 13, 14

Papel, lápiz, caja de vocabulario

Se simula que vamos en un tren y se van sumando pasajeros que digan una palabra que empiece por la sílaba o fonema con la que ha terminado la anterior, esta acción se repite hasta que todos se hayan subido al vagón. El último que responda empieza de nuevo y en esta ocasión se van bajando del tren. Al final de la sesión se recogen todas las palabras que se han dicho y se incrementa la caja de vocabulario, se encargan los propios discentes de hacerlo o con nuestra ayuda si la necesitan.

SEMANA Nº 12

45. ¡Sígueme el ritmo!

Gran grupo, aula-sala de música

Objetivos

Criterios de evaluación

b, d, e

4, 6, 9, 11, 12, 13

Contenidos	Recursos
4, 6, 9, 11, 12, 13	Equipo audiovisual, musicogramas
Aprovechando que la música les encanta, se disfrutaran obras musicales apoyadas visualmente por musicogramas. Se trabajará el ritmo corporal (https://youtu.be/6UYnHJqo7_4) y la discriminación auditiva (https://youtu.be/8tnl_VMiVQ8 , https://youtu.be/wqw-N7Pov6M), se identificarán los instrumentos y simularán tocarlos, utilizarán las partes del cuerpo para hacer percusión y se bailará.	
46. ¡Y llegó el teatro!	<i>Gran grupo, salón actos</i>
Objetivos	Criterios de evaluación
a, b, d, e, f	1, 2, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 16
Contenidos	Recursos
1, 2, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 16	Disfraces, pinturas de cara, instrumentos, telas...
Aprovechando que la lectura del mes ha sido: <i>Nicolasa, ¿y tu casa?</i> , se decide interpretar la obra. Todos intervienen, unos cantan palmeando las sílabas, otros narran la historia, otros imitan los sonidos de los animales de la misma, otros tocan los instrumentos que acompañan a cada personaje (piojo/crócalos, ardilla/maracas, halcón/carraca, oso/palo de lluvia, elefante/pandero, ballena/todos). La representación se graba y comparte, al final firman autógrafos.	
47. Rima, rimando, coloreando	<i>Pequeño grupo, aula</i>
Objetivos	Criterios de evaluación
a, b, d, e, f	1, 2, 3, 4, 6, 12, 13, 14, 16
Contenidos	Recursos
1, 2, 3, 4, 6, 12, 13, 14, 16	Pizarra, tizas, papel, colores, lápiz, objetos
Los menores, cada día, pueden escribir en la pizarra o la docente por ellos, sus nuevas composiciones de rimas. Como hay un grupo de menores que le cuesta más, se decide hacer algo especial y que de valor a su esfuerzo. Cada uno elige un objeto del baúl de los tesoros e intenta crear una rima con él. Una vez conseguida, la escriben y dibujan, ponen su nombre y se incluyen en el poemario de aula.	
48. ¡Llegó la primavera!	<i>Pequeño grupo, aula</i>
Objetivos	Criterios de evaluación
a, b, c, d, e, f	2, 3, 4, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 15, 16
Contenidos	Recursos (Véase Anexo VIII)
2, 3, 4, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 15, 16	Pizarra magnética, flor plastificada, sílabas/letras

La actividad consiste en formar las palabras que diga la docente. Para ellos se utilizará la flor plastificada y magnética del aula. En el polen se pondrá la palabra completa, en los pétalos se podrá alternar sílabas y fonemas (según necesidad). Se termina con el nombrado de todas las palabras construidas en una contrarreloj individual que se registrará por el mismo menor. También se pueden presentar las sílabas o fonemas mal colocados y que sea el menor el que lo ordene.

8. TALLER DE ORIENTACIÓN A FAMILIAS

8.1. Objetivos

1. Comprender la importancia de las experiencias extraescolares de contacto con la lectura para un correcto aprendizaje lector.
2. Conocer cómo determinadas habilidades influyen en el proceso de aprendizaje de la lectura y en sus posibles dificultades lectoras.
3. Colaborar en el proceso de aprendizaje emergente de la lectura a través de actividades propias del contexto familiar, preferentemente lúdicas y significativas.

8.2. Actuaciones

El programa se llevará a cabo a través de 5 sesiones grupales, de unos 50 minutos, realizadas mensualmente a lo largo del trimestre en el horario de atención a las familias.

Sesión nº 1: Familia y escuela unidas en el proceso de E-A de la lectura

En esta primera sesión se tendrá una tutoría grupal con todas las familias del grupo-clase. En ella se les explicará la importancia que tienen las experiencias extraescolares en el aprendizaje lector, las habilidades que están implicadas en el aprendizaje inicial de la lectura y su relación con las posibles dificultades posteriores en dicha adquisición.

Se les transmitirá el papel fundamental que como familias tienen en todo este proceso de E-A de la lectura y, a su vez, se les animará a participar de forma activa y consciente del programa preventivo que se les presenta.

En un segundo lugar, se informará de la evaluación inicial que se ha realizado con el alumnado y las propuestas de intervención que se van a llevar a cabo en el aula. Del mismo modo, se presenta el

programa diseñado para que puedan realizarlo como familias, dado su papel como agente principal en el proceso de aprendizaje.

Una vez finalizada la primera parte de la sesión informativa, se realizará una tutoría de pequeño grupo con aquellas familias que se haya detectado, en la evaluación inicial, alguna dificultad en sus hijos e hijas. Se les explicará la situación concreta sin alarmar pero con la intención de que su participación sea más efectiva y constante dada la importancia de la misma.

Sesión nº 2: Programación semanas 1, 2, 3 y 4

La segunda sesión se realizará a la semana siguiente. En esta sesión se ofrecerá a las familias una propuesta de actividades para que puedan realizarlas en sus hogares durante cuatro semanas. Las propuestas están colgadas en un Padlet creado para tal fin con las actividades diseñadas por semana y con los recursos disponibles para que tengan acceso a los mismos de forma sencilla (Véase Anexo IX) desde el siguiente enlace web: <https://padlet.com/alcantaralopezlucia/i9xt2uy2gd5nduzg> o desde un código QR (Véase Anexo IX) que se ofrece.

Una vez presentado el recurso informático y puesto a su disposición desde cualquier dispositivo (móvil, tableta u ordenador) se realizarán a modo de ejemplo algunas de las actividades propuestas. Incluso, se les invitará a que puedan compartir experiencias, fotos o vídeos de algunas de las actividades para elaborar un dossier de clase con todas ellas y que sirva de motivación al grupo.

Sesión nº 3: Programación semanas 5, 6, 7 y 8

En esta sesión se realizará una puesta en común de todas las familias sobre el desarrollo del programa durante el mes anterior. Expondrán sus dificultades, sus potencialidades y los cambios que hayan percibidos en sus hijos e hijas. Se darán soluciones a algunas de las cuestiones que puedan plantear las familias, así como, se recogerán posibles propuestas a incorporar al mismo, considerándolo en todo momento como un programa vivo en el que todos y todas puedan aportar. En la segunda parte de la sesión se explicarán las siguientes propuestas de actividades a realizar durante las semanas 5, 6, 7 y 8.

Para finalizar la sesión 3, se tendrá nuevamente una tutoría con aquellas familias que sus hijos e hijas presenten algún tipo de dificultad para establecer pautas más concretas y personalizadas.

Sesión nº 4: Programación semanas 9, 10, 11 y 12

Se repite el mismo procedimiento que en la sesión 3 pero relativo a las semanas 9, 10, 11 y 12.

Sesión nº 5: Cierre y evaluación del programa

En esta sesión se analizarán los avances producidos en los menores, la viabilidad de la propuesta a realizar en casa, qué dificultades se han encontrado y qué propuestas de mejora consideran oportunas incluir. En función a los avances producidos y esperando que les haya resultado agradable y enriquecedor tanto para los niños y niñas como para las familias, se propondrá la continuidad del programa en el siguiente trimestre, ajustándolo a las nuevas necesidades detectadas.

Una vez recopiladas todas las aportaciones de las familias se realizará un dossier (físico o virtual) con todas las actividades realizadas que quedará en la biblioteca de aula disponible para los menores, sus familias y para los propios docentes.

8.3. Metodología

El enfoque metodológico del programa es lúdico, significativo, activo y global, siempre desde la realidad de cada contexto de los menores.

Las actividades se presentan muy variadas y los recursos atractivos para los menores y accesibles a las familias. Se utilizarán de forma habitual imágenes, vídeos, periódicos, publicidad, objetos cotidianos... Las familias actuarán como modelo al introducir actividades nuevas (aprendizaje por imitación) y les proporcionará a los menores un *feedback* inmediato al principio hasta que sean capaces de hacerlas por sí mismos. Se les brindará igualmente refuerzo social (vecinos, hermanos, hermanas y otros familiares), para fomentar su motivación hacia la participación en las actividades cotidianas del hogar y de su entorno más cercano.

8.4. Propuesta de actividades para casa

En primer lugar, se ofrece el resumen de las actividades diseñadas en cada una de las semanas, los objetivos y los contenidos que se pretenden alcanzar y los recursos que se ofrecen para ello. Y a continuación, se expone de forma detallada el desarrollo de cada una de las actividades de la semana 1 a modo de ejemplo. Todo quedará recogido en el Padlet anteriormente mencionado.

Tabla 5.
Programa de actividades.

SEMANAS	CONTENIDOS	PROPUESTA DE ACTIVIDADES	RECURSOS
S-1	Conciencia fonológica, vocabulario, discriminación auditiva, ritmo, tono, relación letras-sonidos, linealidad, comprensión, inferencias, descripción...	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Adivina adivinanza empieza por... ➤ Ritmo, música y acción ➤ Los vídeos nos muestran sonidos ➤ Recuerdo cosas con los Pos-it ➤ Lectura compartida 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Adivinanzas ➤ Video de You-Tube ➤ Internet, teléfono, Tablet, ordenador ➤ Post-it, bolígrafo, colores, lápiz ➤ Álbum ilustrado <i>¿De qué color es un beso?</i>
S-2	Principio alfabético, usos de la escritura, ritmo/tono, manipulación silábica, trabalenguas, fluidez, vocabulario, comprensión, expresión oral, inferencias...	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lista de la compra ➤ Canción ➤ Juego con las sílabas ➤ Trabalenguas ➤ Lectura compartida (Poesía) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Papel, lápiz, bolígrafo ➤ Letra de la canción o vídeo ➤ Papel/cartón, lápices, colores, tijeras ➤ Recopilación de trabalenguas ➤ Álbum ilustrado <i>Nicolasa, ¿y tu casa?</i>
S-3	Principio alfabético, sistema alfabético, vocabulario, uso de texto práctico, inferencias, organización del discurso oral, linealidad, organización textual...	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Etiqueto tarros de la cocina ➤ Canciones en el coche ➤ Palabras del cuarto de baño ➤ ¿Cómo está la marea hoy? ➤ Inventamos una historia (teatro de guiñol) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Etiquetas adhesivas, boli/rotuladores ➤ Letras de canciones, audios, vídeos ➤ -- ➤ Periódico ➤ Marionetas (de cartón, tela, goma...)
S-4	Discriminación auditiva, organización del discurso oral, inferencias, ritmo/tono, rimas, vocabulario, comprensión, linealidad, conciencia fonológica...	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Encuentra a quién o qué corresponde el sonido ➤ El cesto del tesoro contiene historias ➤ Hacemos música en familia ➤ Construimos rimas familiares ➤ Lectura compartida 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Objetos (timbre, vaso, TV, olla, lavadora) ➤ Objetos, palabras o imágenes ➤ Panderetas, vasos, platillos, cubiertos... ➤ Internet, teléfono, Tablet, ordenador ➤ Cuento <i>El Mago de Oz</i>
S-5	Vocabulario, definición de objetos, familias semánticas, sistema	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nombro, clasifico y describo alimentos de la nevera 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Alimentos de la nevera ➤ Catálogos

	de escritura, principio alfabético, linealidad, comprensión, inferencias, reflexión lectora, usos de la lengua escrita...	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Busco el precio en el catálogo de ... ➤ Pintamos con los dedos palabras mágicas ➤ Seguimos el ritmo marcado ➤ Lectura compartida 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pinturas o bolsa con gel y colorante ➤ Música o instrumentos para marcar ritmos ➤ Álbum ilustrado <i>Felipe tiene gripe</i>
S-6	Conciencia fonológica, ritmo/tono, principio alfabético, uso de la escritura, comprensión, vocabulario, inferencias, sist. de escritura, discriminación auditiva	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Adivina, adivinanza empieza por... ➤ Canciones en familia ➤ Solo utilizo la letra “e”... para hablar ➤ ¿Para quién es el regalo? ➤ Lectura compartida 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ --- ➤ <i>En la granja de Pepito</i> ➤ --- ➤ Regalo con notita ➤ Cuento <i>El Grúfalo</i>
S-7	Principio alfabético, vocabulario y campos semánticos, conciencia fonológica, opuestos, comprensión, inferencias, sistema de escritura, linealidad, orientación, usos de la escritura	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hemos recibido una carta ➤ Nombro y escribo las flores, los juguetes... ➤ ¿Qué puede haber en un (huerto, hiper, baño...)? ➤ Tú blanco, yo negro (los opuestos) ➤ Lectura compartida 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Carta ➤ Cartulina/cartón, palitos, cañitas ➤ --- ➤ --- ➤ Obra <i>Mi gatito es el más bestia</i>
S-8	Organización del discurso oral, rimas, conciencia fonológica, comprensión, inferencias, discriminación auditiva, linealidad, vocabulario, sistema de escritura.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Qué se puede ver por la ventana? ➤ Una poesía nueva ➤ Aplicación Galexia ➤ Repetimos palabras/sílabas y las sumamos ➤ Lectura compartida 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ --- ➤ Selección de poesías ➤ Internet, teléfono, Tablet, ordenador ➤ --- ➤ Álbum I. <i>La vaca que puso un huevo</i>
S-9	Principio alfabético, uso de la escritura, conciencia fonológica, discriminación auditiva, com-	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escribo una carta a la abuela/o por su cumpleaños ➤ Ingredientes de la receta del bizcocho 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Folio, lápiz, colores... ➤ Cuaderno, lápiz, bolígrafo... ➤ Arena

	<p>comprensión, vocabulario, sistema de escritura, inferencias...</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escribimos mensajes en la arena ➤ Se oye un ruido en casa ¿qué es? ➤ Lectura compartida 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sonidos del hogar ➤ Álbum ilustrado <i>Abezoo</i>
S-10	<p>Rimas, principio alfabético, conciencia fonológica, discriminación auditiva, uso de la escritura, linealidad, organización textual, creación final de cuento</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los refranes de la abuela ➤ Nota aviso a la vecina de que cortan el agua ➤ Cantamos en el coche ➤ ¿Cuándo abren la piscina? ➤ Lectura compartida 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Recopilación de refranes ➤ Post-it, bolígrafo, lápices ➤ Letra o música Al coche de mi jefe ➤ Nota/ tablón de anuncio de la comunidad ➤ <i>Pinocho el astuto</i>
S-11	<p>Conciencia fonológica, uso de los textos prácticos, conocimiento léxico-semántico, uso de la escritura, vocabulario, linealidad, comprensión, reflexión, inferencias...</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Palabras encadenadas ➤ Busco una noticia en el periódico ➤ Frases absurdas del hogar ➤ Escribo algo bonito a (papá, mamá, amigo...) ➤ Lectura compartida 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ --- ➤ Periódico ➤ --- ➤ Papel, bolígrafo, lápiz, colores ➤ Álbum ilustrado <i>Robinson</i>
S-12	<p>Uso de la biblioteca, función de la escritura, linealidad, principio alfabético, conciencia fonológica, comprensión, expresión, inferencias, vocabulario, reflexión...</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Elijo mi tebeo/libro favorito en la biblioteca ➤ ¿Qué dice el cartel de la comunidad? ➤ Qué ingredientes llevan mis galletas? ➤ Encuentra la sorpresa leyendo las pistas ➤ Construimos historias en familia 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Biblioteca ➤ Cartel de la comunidad ➤ Etiqueta de las galletas ➤ Sorpresa y papelitos con pistas ➤ Piedras con imágenes pintadas

Nota. Las actividades de la semana 1 quedan especificadas con mayor detalle en el Anexo XI, a los recursos se accede desde el Padlet señalado anteriormente.

ACTIVIDAD 1: ADIVINA ADIVINANZA, EMPIEZA POR...

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD

- Identificar y discriminar sílabas o fonemas iniciales.
- Comprender un vocabulario base y las relaciones semánticas entre las palabras.
- Comprender el principio alfabético.

CONTENIDOS

- Discriminación e identificación de sílabas y fonemas.
- Vocabulario.
- Definición de palabras por los rasgos principales del objeto, animal o persona.
- Relaciones semánticas entre palabras.
- Relación entre letras y sonidos.

DESARROLLO

En un ambiente relajado y distendido se plantea la actividad como un juego. Se puede empezar por palabras sencillas y que estén a la vista del o la menor y posteriormente se puede ir complicando en dificultad.

El juego comienza con la frase “adivina adivinanza, una cosita que empieza por...” se puede iniciar proponiendo sílabas y finalmente fonemas. Se hará referencia a objetos visibles o incluso a aquellos que no estén a la vista en ese momento.

Se dará la oportunidad para que los propios menores hagan también la misma pregunta al resto de los familiares y amigos que estén participando en el juego.

¿QUÉ PREGUNTAS SE PUEDEN HACER?

¿De qué color es?, ¿para qué sirve?, ¿Dónde se compra?, ¿Quién suele utilizarlo? ¿A qué sabe?...

RECURSOS

No son necesarios los recursos materiales, tan solo el momento idóneo para realizar la actividad de forma lúdica y relajada.

ACTIVIDAD 2: RITMO, MÚSICA Y ACCIÓN

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD

- Aumentar la velocidad de denominación de palabras.
- Seguir el ritmo, la intensidad y la entonación.
- Aprender y recordar la letra de la canción *Juan, Paco, Pedro de la Mar*.

CONTENIDOS

- Fluidez oral.
- Ritmo, intensidad y entonación.
- Conciencia sintáctica.

DESARROLLO

La primera vez, si no se conoce la canción se puede poner en cualquier tipo de dispositivo y aprovechar los momentos de viajes en el coche, o los momentos de relax en casa, el campo o la playa. Se explica en qué consiste el juego haciéndolo una vez de prueba o siguiendo las instrucciones del video que se adjunta en el apartado de recursos.

Una vez conocida la letra se puede realizar sin el apoyo de la reproducción de la misma. Quien va dirigiendo el juego indicará en que volumen y velocidad se canta la canción. Esta persona irá variando, dando con ello la posibilidad al menor para que también pueda ser el director de la misma.

RECURSOS

Canción *Juan, Paco, Pedro de la Mar*, <https://youtu.be/Xnb5K1E9lpY>

ACTIVIDAD 3: LOS VÍDEOS NOS MUESTRAN SONIDOS

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD

- Discriminar e identificar los sonidos de animales.
- Ampliar vocabulario.
- Describir rasgos concretos de dichos animales (tamaño, color, lugar en el que viven, qué comen...).
- Realizar inferencias entre los animales y los sonidos que producen.

CONTENIDOS

- Sonido de animales.
- Tipos de animales.
- Características de los animales.
- Discriminación auditiva.
- Inferencias.

DESARROLLO

Este juego aunque se presenta con el apoyo de un vídeo en el que se reproducen sonidos de animales y posteriormente aparece la imagen del mismo también se podría modificar la propuesta siendo una de las personas que participa en el juego la que emita dichos sonidos, incluido si le apetece el propio menor.

Una vez identificado los sonidos de los animales se puede hablar sobre ellos y compartir descripciones, gustos, experiencias con algunos de ellos...

También se puede modificar la propuesta de actividad cambiando los animales por sonidos del hogar, de los medios de transporte, de los instrumentos...

¿QUÉ PREGUNTAS SE PUEDEN HACER?

¿Cómo es el sonido fuerte/flojo/suave/brusco? ¿Qué crees que es? ¿Es grande o pequeño? ¿Dónde vive? ¿De qué color suelen ser? ¿Sabes que comen?

RECURSOS

Enlace al vídeo de YouTube *Los sonidos de los animales*, <https://youtu.be/cq0u5TyDkoo>

ACTIVIDAD 4: RECUERDO COSAS CON POS-IT

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD

- Conocer la funcionalidad y los usos de la lengua.
- Comprender el vocabulario básico.
- Realizar inferencias.
- Comprender el principio alfabético y aplicarlo en la codificación y decodificación.

CONTENIDOS

- Linealidad.
- Reglas de conversión fonema-grafema.
- Vocabulario.
- Uso de la lengua...

DESARROLLO

La actividad se presenta desde la necesidad y la funcionalidad de la escritura. Plantear actividades que sean significativas para los menores presenta un éxito asegurado. Todos en algún momento hemos olvidado cosas, también los menores y se pueden aprovechar momentos señalados para invitarlos a que escriban una nota de recordatorio ya sea para toda la familia o para uno en concreto.

En un momento concreto se les pide la colaboración para sean ellos y ellas los que escriban algo que sean imprescindible que nos acordemos. Incluso se les pedirá que ellos también piensen en algo que quieren hacer o decir y que no hayan podido. Que vean en casa que eso es una práctica habitual es muy beneficioso para todos y todas.

¿QUÉ PREGUNTAS SE PUEDEN HACER?

¿Qué día teníamos que ir a devolver el libro a la biblioteca? ¿A qué hora es el médico?
¿Dónde celebra tu amigo el cumpleaños?...

RECURSOS

Post-It, bolígrafo, colores, lápices...

ACTIVIDAD 5: LECTURA COMPARTIDA

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD

- Valorar la lengua escrita y oral como medio de comunicación, información y disfrute.
- Interesarse por comprender y componer textos escritos para cumplir diferentes objetivos, con apoyo de los iguales y de personas más alfabetizadas.
- Valorar la literatura como fuente de placer y de aprendizaje.
- Establecer relaciones intertextuales.
- Analizar los diferentes paratextos que existen en la obra disfrutando de ellos.
- Conocer las características del sistema de escritura.
- Establecer relaciones entre elementos textuales

CONTENIDOS

- Ampliación de vocabulario.
- Función y uso de la lengua.
- Comprensión oral y uso de la estructura narrativa.
- Realización de inferencias.
- Formulación de hipótesis.
- Observación y análisis de las ilustraciones.
- Escucha activa.
- Análisis crítico de la obra.

DESARROLLO

En primer lugar es importantísimo que se cree magia en el momento de la lectura compartida. Se debe buscar un espacio cómodo, iluminado, así como un momento de dedicación exclusiva y de disfrute en familia.

El acompañamiento lector en esta etapa es una de las partes más relevantes en el fomento

lector, la mediación de las familias en el proceso de adquisición de la lectura debe estar presente cada día en el hogar. Dicho acompañamiento favorecerá el diálogo entre el texto, las ilustraciones, el autor, el mensaje y el lector.

Se deben ofrecer obras de calidad como es el caso que se propone, ¿De qué color es un beso? Para que los menores tengan una actitud activa ante la lectura, disfrutando de ella de forma libre y por puro placer.

La lectura se hace de forma reposada, analizando cada detalle. Para empezar se mostrará la cubierta y contracubierta, se lanzarán hipótesis sobre el tema de la obra y sus posibles personajes, incluso se puede empezar la lectura propiamente dicha con las frases hechas ya conocidas o creadas por la propia familia: “Había una vez...”, “Erase una vez...”...

Durante de la lectura el adulto le mostrará aspectos concretos de la escritura: la tipografía, las ilustraciones, la distribución del texto, la orientación de texto e imagen...

Una vez finalizada la lectura se conversará sobre la misma para ello son fundamentales las preguntas que se puedan ir planteando a los menores. También es interesante preguntarles su opinión sobre la obra, si les ha gustado y por qué, si conocen alguna historia similar, si las ilustraciones pueden parecerse a otras obras...

¿QUÉ PREGUNTAS SE PUEDEN HACER?

Antes de comenzar la lectura se pueden realizar alguna de estas preguntas: ¿de qué tratará?, ¿cómo terminará? ¿Cómo serán los personajes? ¿Dónde se desarrollará la historia?

Durante la lectura, se propondrán cuestiones como: ¿Qué pasará ahora?, ¿a ti te gustan los dulces? ¿Alguna vez has pintado un beso? ¿Te gusta pintar? ¿Qué aficiones compartes con Minimoni?

Tras la lectura, se les puede preguntar sobre su valoración de la historia, de sus ilustraciones, sobre qué opinan de la protagonista, de si se parece a ellos o alguno de sus amigos...

En definitiva, es interesante que se tenga un cuaderno o blog en el que se puntúe o valore con algún tipo de señal la valoración del menor hacia la obra presentada. Si es una nueva adquisición incluso se puede realizar con ellos y ellas el tejuelo de la misma para colocarlo en el lugar que merece dentro de la biblioteca de casa. Si es de la biblioteca también se les puede animar a que realicen un dibujo relacionado con la lectura realizada.

RECURSOS

Álbum ilustrado ¿De qué color es un beso?, también se les puede ofrecer posteriormente el vídeo de YouTube, <https://youtu.be/CRJH7VkJte4>

9. EVALUACIÓN CONTINUA Y FINAL

La evaluación continua se atenderá a los siguientes criterios de evaluación:

- Objetivos específicos a, b y c:

5. Cuenta, analiza y sintetiza palabras en la oración.
6. Cuenta, analiza y sintetiza sílabas en palabras.
7. Cuenta, analiza y sintetiza fonemas en sílabas y palabras.
8. Discrimina e identifica fonemas.
9. Tiene fluidez en la denominación.

- Objetivo específico d:

10. Tiene un vocabulario básico en diferentes campos semánticos del nivel.
11. Define palabras por los rasgos principales del referente.
12. Define palabras por el uso o función del objeto.
13. Establece relaciones semánticas entre palabras.
14. Utiliza correctamente expresiones y frases hechas.

- Objetivo específico e:

15. Realiza categorizaciones gramaticales y estructuras sintácticas.
16. Comprende y hace uso de la estructura narrativa.
17. Realiza inferencias.

- Objetivo específico f:

18. Relaciona letras y sonidos.
19. Utiliza las reglas de conversión grafema-fonema.
20. Utiliza las reglas de conversión fonema-grafema.

Dado que esta evaluación persigue el seguimiento continuo de la evolución del alumnado, los procedimientos utilizados se basarán principalmente en la observación de los menores en el contexto de las actividades, recurriendo también a la interrogación, para saber qué opinan, saben o sienten los alumnos ante una actividad o situación dada. Las entrevistas con las familias son parte

fundamental para compartir impresiones acerca del progreso del alumnado a lo largo del programa y de su grado de interés y motivación por las actividades planteadas.

Esta información se irá plasmando en un Diario de Campo, que se complementará con una Escala de Observación en la que cada criterio será evaluado de acuerdo con una rúbrica de cuatro niveles progresivos de consecución.

Como ya se señaló anteriormente, al finalizar el programa se aplicarán de nuevo los mismos instrumentos empleados en la evaluación inicial, a cuyos resultados se añadirán los datos obtenidos en la evaluación continua.

10. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo, se ha puesto de manifiesto cómo los avances recientes han mostrado con claridad que existen determinadas relaciones entre los procesos de aprendizaje emergente de la lectura, el aprendizaje lector y una serie de indicadores de riesgo de posibles dificultades en dicho aprendizaje en la etapa de Educación Infantil. También, han mostrado que es posible influir desde la práctica educativa en los factores de riesgo, contribuyendo a la prevención de tales dificultades, de manera que el diseño y aplicación de programas preventivos de las futuras dificultades lectoras en Infantil es hoy más una obligación que una opción.

Partiendo de esta convicción, con este trabajo se ha tratado de diseñar un programa de este tipo, adaptado a la realidad concreta de un grupo de alumnas y alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil y basado en el trabajo colaborativo de los dos principales agentes educativos en esta etapa: la escuela y la familia. Dicho programa pretende, por un lado, la prevención primaria de las dificultades no específicas del aprendizaje lector, pero también la prevención secundaria de las dificultades específicas asociadas a dislexia. Esta es un trastorno de origen neurobiológico y persistente, pero es posible reducir su gravedad y, en consecuencia, prevenir algunos efectos secundarios del fracaso lector a largo plazo, como pueden ser los problemas de baja autoestima y autoconcepto, el acoso o el abandono escolar (prevención terciaria).

Desafortunadamente, en la actualidad estos aspectos no se suelen plantear en la etapa de Educación Infantil, ya que tanto los docentes como las familias tienden a percibir que las dificultades de lectura son un problema de la etapa Primaria. Algo que, según demuestran las evidencias recogidas en la bibliografía actual, es un grave error, ya que perdemos los años en los que una intervención preventiva puede ser más eficaz.

Como futura docente, como madre de un hijo con dislexia y como miembro activo del movimiento asociativo para la igualdad de oportunidades de los niños y jóvenes con dislexia, considero que es una situación preocupante que debemos tratar de cambiar.

Por un lado, como madre y miembro del movimiento asociativo, porque parece evidente que el conocimiento de estos factores y de las estrategias que podemos poner en marcha en casa es un factor esencial para evitar el sufrimiento y la indefensión que padecen nuestros hijos e hijas en una etapa tan bonita e irremplazable como es la infancia. Las familias acompañan en ese sufrimiento a menores y jóvenes que se dejan su autoconcepto y su autoestima por el camino y que, a largo plazo, afecta, incluso, a su desarrollo profesional si no son bien atendidos.

Y por otro lado, como futura docente de Educación Infantil, porque no cabe duda de que, teniendo en cuenta el conocimiento actual sobre la dislexia y otras dificultades del aprendizaje lector, en esta etapa tenemos la capacidad (y, por ello, la responsabilidad) de actuar para prevenir la mayor causa de fracaso escolar. Como en tantos otros campos, los problemas se hacen evidentes más tarde, pero su origen comienza a establecerse en las edades más tempranas.

Desafortunadamente, la excepcional situación de pandemia que venimos viviendo ha impedido culminar, con la aplicación en el aula, un trabajo en el que, por motivos personales, la implicación ha ido mucho más allá de lo académico, pero no renuncio a algo que considero necesario para contrastar la validez de tanto esfuerzo y mejorar la propuesta elaborada.

Como indica López Melero (2011), es responsabilidad de todos contribuir a crear entornos inclusivos en los que se eliminen las barreras culturales, políticas y didácticas al aprendizaje y se hagan posibles oportunidades equivalentes para todos, alcanzando con ello el éxito tanto académico como personal.

11. REFERENCIAS

Acosta, V., Moreno, A., Axpe, M. y Quintana, A. (2008). La identificación de barreras para el aprendizaje de la lectura entre alumnado de riesgo desde una perspectiva integrada. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28(4), 231-244.

Aguinaga, G., Armentia, M., Fraile, A., Olangua, P. y Uriz, N. (2005). *Manual de Prueba de Lenguaje Oral Navarra Revisada*. TEA ediciones.

Alegría, J. (2012). Las dificultades de aprendizaje: Un análisis de la dislexia y sus implicaciones para la

- evaluación y la intervención. En J. Navarro, M.T. Fernández, F.J. Soto y F. Tortosa (Coords.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Consejería de Educación, Formación y Empleo de Murcia.
- Byrne, B., Coventry, W. L., Olson, R. K., Hulslander, J., Wadsworth, S., DeFries, J. C., Corley, R., Willcutt, E. G. & Samuelsson, S. (2008). A behavior-genetic analysis of orthographic learning, spelling, and decoding. *Journal of Research in Reading*, 31(1), 8-21. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2007.00358.x>
- Carreiras, M. (2012). La investigación sobre el cerebro y la mejora de la educación. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 1(1), 19-27.
- Carrillo, M. (2012). Dyslexia: theoretical basis for an efficient practice. *Ciencias Psicológicas*, 6(2), 185-194. Recuperado el 11 de marzo de 2021, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212012000200007&lng=es&tling=en
- Crespo, P., Jiménez, J.E., Rodríguez, C. y González, D. (2013). El modelo de Respuesta a la Intervención en la Comunidad Autónoma de Canarias: Nivel 2 de intervención. *Revista de Psicología y Educación*, 8(2), 187-203.
- Cuetos, F., Arribas, D., Suárez-Coalla, P. y Martínez, C. (2020). *PROLEXIA. Diagnóstico y Detección Temprana de la Dislexia*. TEA Ediciones.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y escritura. *Revista neuropsicología, neuropsiquiatría y neurociencias*, 11 (1), 79-94.
- Ehri, L.C. (2005). Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. In M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 135–154). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch8>
- Fabbretti, D. y Teberosky, A. (1993). Escribir en voz alta. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 54-56.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Frith, U. (1989). Aspectos psicolingüísticos de la lectura y la ortografía. Evolución y trastorno. *Actas del Simposio La Lectura*, Salamanca, abril, 21-31.

- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2009). On Importance of a Unified Model of Responsiveness to Intervention. *Child Development Perspectives*, 3(1), 41-43. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00074.x>
- Gayán, J. (2001). La evolución del estudio de la dislexia. *Anuario de Psicología*, 32 (1), 3-30.
- González Manjón, D. (2015). El proceso de convertirse en lector. Perspectivas actuales sobre el aprendizaje inicial de la lectura. En J. Mata, M.P. Núñez y J. Rienda (Coordinadores del libro), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 45-72). Ediciones Pirámide.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Hulme, C., Nash, H.M., Gooch, D., Lervag, A. & Snowling, M. J., (2015). The Foundations of Literacy Development in Children at Familial Risk of Dyslexia. *Psychological Science*, 26(12), 1877-1886. <https://doi.org/10.1177/0956797615603702>
- Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, de 9 de diciembre, páginas 1-162.
- Jiménez, G., Vaquero, J.M., Simpson, I. y Defior, S. (2011). *El papel del aprendizaje implícito en la lectura: Dislexia vs Retraso Lector*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada.
- Jiménez, J. (2012). Retos y prospectiva de la atención al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje: hacia un modelo basado en la respuesta a la intervención. En J. Navarro, M. T. Fernández, F. J. Soto y F. Tortosa (coords.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia.
- Jiménez, J. y Artiles, C. (1990). Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y aprendizaje*, 13(49), 21-37.
- Juárez, A. y Monfort, M. (2001). *Registro fonológico inducido*. CEPE.
- Lerner J.W. (1989). Educational interventions in learning disabilities. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28(3), 326-331. <https://doi.org/10.1097/00004583-198905000-00004>

- López-Escribano, C., Sánchez-Hípola, P., Suro, J. y Leal, F. (2014). Análisis comparativo de estudios sobre la velocidad de nombrar en español y su relación con la adquisición de la lectura y sus dificultades. *Universitas Psychologica*, 13(2), 757-769.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.aces>
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21(21), 37-54.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). A Definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia* 53, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- Mason, J. M. & Stewart, J. P. (1990). Emergent literacy assessment for instructional use in kindergarten. In: Morrow L. M., Smith J. K., eds. *Assessment for instruction in early literacy* (pp. 155-175). Prentice Hall.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Bethesda, MD: NICHD
- Ortiz, M. R., García, A. I. & Guzmán, R. (2002). Remedial Interventions for Children with Reading Disabilities: Speech Perception—An Effective Component in Phonological Training? *Journal of Learning Disabilities*, 35(4), 334-342. <https://doi.org/10.1177/00222194020350040401>
- Romero, A., Castaño, C. y Córdoba, M. (2016). Eficacia de un programa de intervención temprana para reducir las señales de riesgo de la dislexia. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 186-200.
- Rose, J. (2009). *Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties: an independent report*. DCSF Publications.
- Sánchez, A. Cobo, M. A., Luque, J.L. y Giménez, A. (2018). La fase de prevención del Proyecto Leeduca. Un enfoque proactivo en la enseñanza de la lectura. *Cuadernos de Pedagogía*, (490), 32-37.
- Sellés, P., Martínez, T. y Vidal-Abarca, E. (2012). Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura: revisión histórica y propuestas actuales. *Aula Abierta*, 40 (3), 3-14.
- Servicio de Planes y Programas (2015). *Lectura en familia*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

- Shaywitz, S. E., Morris, R. & Shaywitz, B. A. (2008). The education of Dyslexic Children from Childhood to Young Adulthood. *Annual Review of Psychology* 59(1), 451–75.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093633>
- Snowling, M. J., Hulme, C. & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: past, present and future. *Oxford Review of Education*, 46 (4), 501-513.
<https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756>
- Teberosky A. y Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización. El conocimiento fonológico, la ortografía, la composición de textos, la notación y el aprendizaje*. Santillana.
- UNESCO (2005). La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro. Comunicación presentada en *La Conferencia Internacional de Educación*, 25-28 de noviembre, Ginebra. Recuperado de:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf
- Vaessen, A., & Blomert, L. (2010). Long-term cognitive dynamics of fluent reading development. *Journal of experimental child psychology*, 105(3), 213-231.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.11.005>
- Whitehurst, G. J., y Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Wolff, M. & Bowers, P.G. (1999). The double deficit hypothesis for the developmental dyslexia. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 415-438.

12.ANEXOS

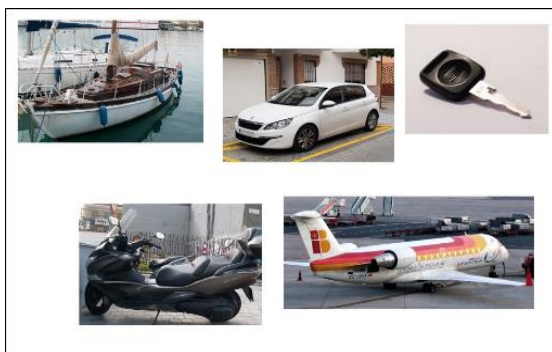
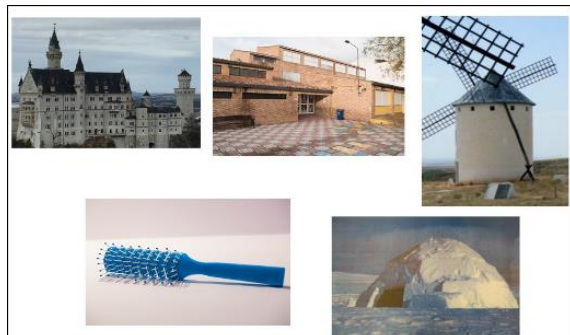
ANEXO I

Imágenes procedentes de ARASAAC (<http://catedu.es/arasaac/>)



ANEXO II

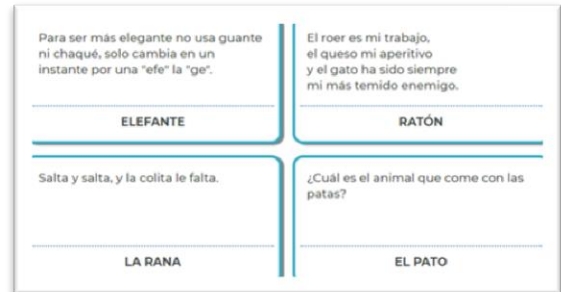
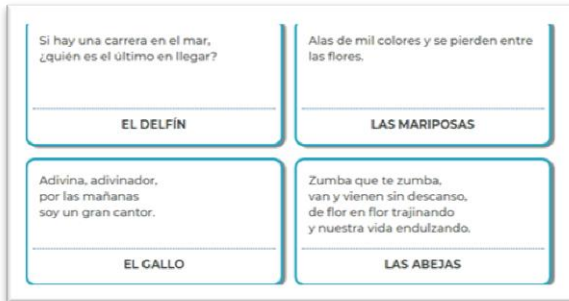
Imágenes procedentes del programa *Leeduca*



ANEXO III

Adivinanzas procedentes de MUNDOPRIMARIA

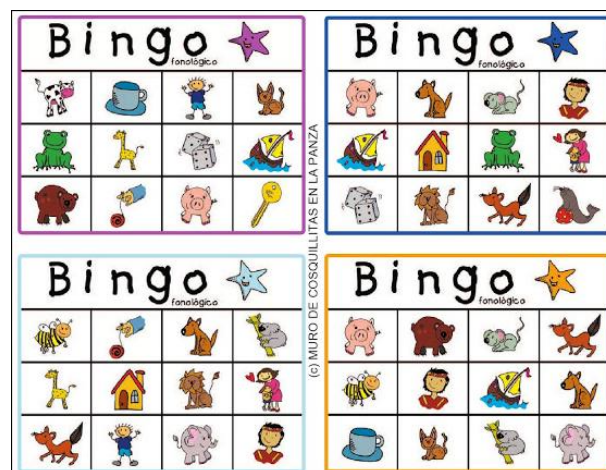
<https://www.mundoprimeria.com/adivinanzas-infantiles-cortas>



ANEXO IV

Imágenes procedentes de Cosquillitas en la panza

<http://cosquillitasenlapanza2011.blogspot.com/2012/09/bingo-fonologico.html>



ANEXO V

Imagen representativa de las piedras contadoras de historias



ANEXO VI

Cuento inédito titulado *La abuelita hortelana*

LA ABUELA HORTELANA

¡Hola niños! Soy Martina, una hortelana que vive felizmente en un campo rodeada de animales, además, ¿sabéis qué?, tengo un huerto en el que paso horas y horas cuidando de mis frutas y mis verduras. El huerto es un campo grande donde tengo sembradas muchas frutas y verduras.

Mi trabajo consiste en sembrar en la tierra unas semillitas, regarlas cada día, esperar que crezcan y luego recoger las frutas y verduras. Pero yo estoy aquí porque en mi huerto ha pasado una cosa: ¿Queréis saber que ha pasado?

Como cada día, me dirijo hacia el huerto a regar los arbolitos de frutas y las verduras. Pero esta mañana bien temprano sobre las 7:00, me encontré que no tenían sus frutos.

Muy asustada y sin saber que había pasado, comencé a gritar: ¡me han robado mi cosecha!, ¡me han robado mi cosecha!

Al pasar un poco de tiempo, decidí sentarme en una piedra que esta junto al huerto, pensando que podría hacer. De repente, cuando todo estaba en silencio, escuche como alguien hablaba.

Sin hacer ruido me acerque a la casita donde tengo guardadas las herramientas, ¿y sabéis quien estaban allí reunidas?...las frutas y las verduras.

Silenciosamente me quedé en la puerta escuchando lo que decían:

- ¡Yo ya estoy harta! ¡No aguanto más!, decía la señora naranja.
- Pero, ¿qué te pasa mamá?, preguntaba su hija la mandarina.
- Estoy muy triste porque todos los días a la hora del recreo cuando las manzanas, las peras, los melocotones, los plátanos y nosotras las naranjas vamos al colegio vemos que ninguno de los niños nos quieren. Todos llevan para el desayuno dulces de chocolate, patatas fritas y algunas chucherías, pero ninguno de ellos lleva fruta.
- Eso es verdad, replicó la señora lechuga. Cuando los tomates, los pepinos, las zanahorias, los pimientos, las remolachas, las berenjenas y nosotras las lechugas vamos a la hora de comer a casa de los niños, tampoco nos comen a nosotras las verduras. Siempre lloran cuando nos ven. Las mamás y los papás de los niños en

algunas ocasiones, le hacen huevos fritos, salchichas, pizzas...y de nosotros no se acuerdan.

- Pues tenemos que darle una solución a este problema, dijeron todas las frutas y verduras.

- ¿Cuál es el plan?, preguntaron los tomates.

- Pues es el siguiente, explicó el señor plátano. Vamos a ir al colegio y nos vamos hacer amigos de ellos. Les vamos a decir que nosotros estamos muy tristes y que por favor nos prueben.

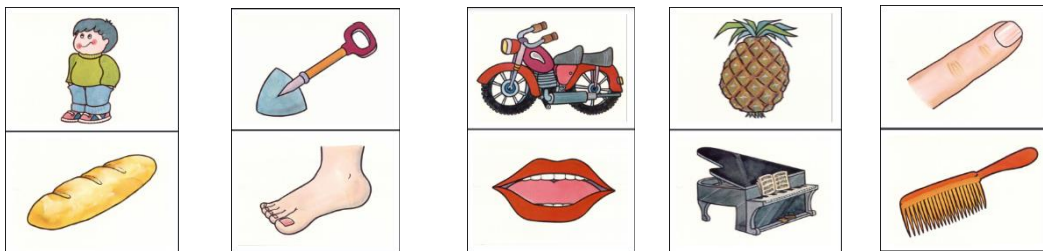
- ¡Qué bien, que bien! Dijo la señora patata. Vamos a organizarlo todo y mañana cuando sea la hora del recreo apareceremos en el colegio con platos de frutas y verduras. Cada uno de ellos con una figura representando un coche hecho con frutas, otro con una tortuga...

Al día siguiente las frutas y las verduras fueron al colegio con todo preparado. Todos los niños disfrutaron de esos ricos platos y desde entonces prueban todas las comidas que su mamá o su papá le ponen en casa.

Y colorín, colorado, este cuento se ha acabado.

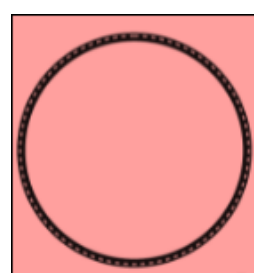
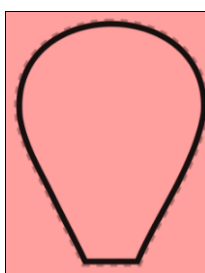
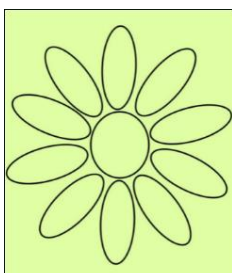
ANEXO VII

Se pueden utilizar las imágenes de *Registro Fonológico Inducido* de Marc Monfort y Adoración Juárez Sánchez.



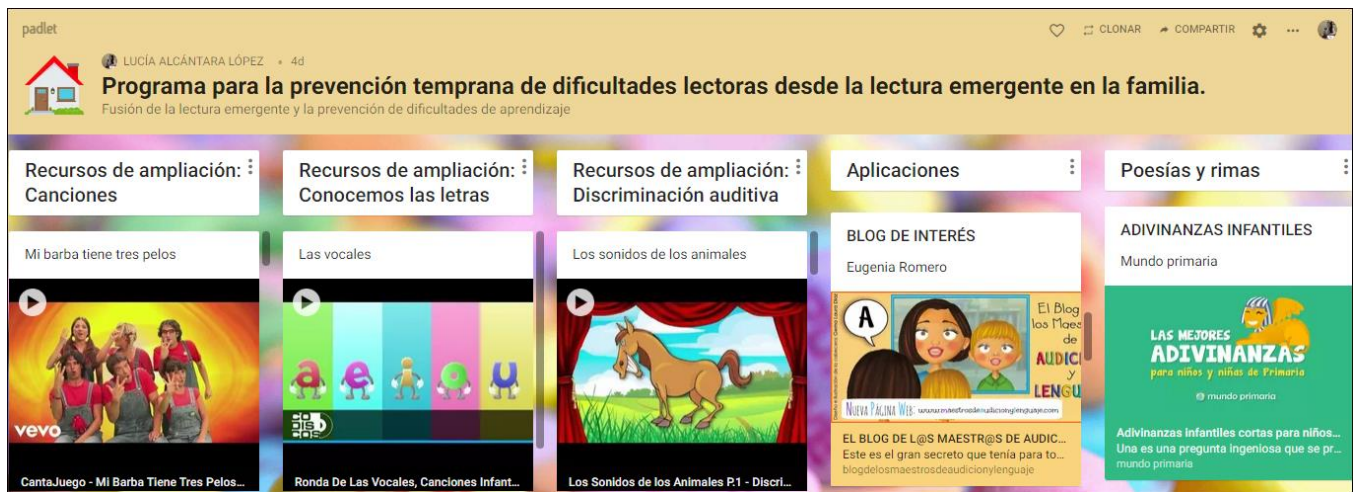
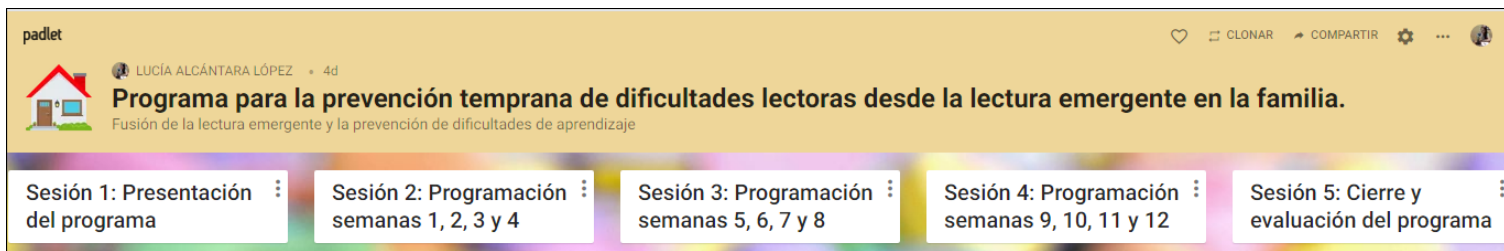
ANEXO VIII

Flor para recortar y plastificar por partes sobre las que se pegará en cada parte un trozo de velcro sobre el que se pondrán las palabras y las sílabas o fonemas según el caso. Se utilizarán tantos pétalos como requiera la palabra.



ANEXO IX

Cabecera del Padlet que se ofrece a las familias para llevar a cabo la propuesta.



ANEXO X

Código QR que da acceso al Padlet relativo al programa para las familias.

